Dossiers du Conseil de la langue française

26

La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique

perceptions des intervenants

Mireille Ferland
Guy Rocher

Québec

88-01479/

LA LOI 101 ET L'ÉCOLE PRIMAIRE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

Perceptions des intervenants

Cet ouvrage a été publié
par le Service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration:

Line BILODEAU
Sylvie DUGAS

© 1987 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation,
en totalité ou en partie, réservés pour tous
les pays. Toute reproduction pour fins
commerciales, par procédé mécanique ou
électronique, y compris la microreproduction,
est interdite sans l'autorisation écrite
de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 2e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-551-08895-X

LA LOI 101 ET L'ÉCOLE PRIMAIRE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

Perceptions des intervenants

par

Mireille FERLAND

sous la direction de

Guy ROCHER

du Centre de recherche en droit public
de l'Université de Montréal

Étude réalisée pour le
Conseil de la langue française

DOSSIER SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

AVIS du Conseil de la langue française
à la Ministre responsable de l'application
de la Charte de la langue française

LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL *

Dans la collection *Notes et documents*

n° 64 **VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS** *

Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

n° 63 **RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE** *

Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal

Dans la collection *Dossiers du Conseil de la langue française*

n° 25 **L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL** **

Situation du français et intégration psychosociale des élèves

André BEAUCHESNE, Hélène HENSLER
Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.)
Université de Sherbrooke

n° 26 **LA LOI 101 ET L'ÉCOLE PRIMAIRE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE** **

Perceptions des intervenants

Mireille FERLAND, Guy ROCHER
Centre de recherche en droit public
Université de Montréal

Dans la collection *Documentation du Conseil de la langue française*

n° 29 **LE QUÉBEC FRANÇAIS ET L'ÉCOLE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE** **

Contributions à une réflexion

Des textes de:
Fernand HARVEY
Jacques KURTNESS
Bruno RAMIREZ
Norman HENCHEY
Daniel LATOUCHE
Stephanos CONSTANTINIDES
Anne LAPERRIÈRE

n° 30 **LES ALLOPHONES ET LES ANGLOPHONES INSCRITS À L'ÉCOLE FRANÇAISE** **

Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques

Gilles SÉNÉCHAL
Conseil de la langue française

* Texte disponible au Conseil de la langue française.
** Document vendu par Les Publications du Québec.

Table des matières

Page

REMERCIEMENTS IX

PRÉSENTATION XI

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER
Secteur de l'accueil 13

I. Conditions favorables à la francisation 17
A. Enseignantes de classes d'accueil 17
B. Directeurs d'écoles d'accueil 18
C. Commissions scolaires 19
D. Ministère de l'Éducation du Québec 20
E. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal 20

II. Obstacles ou freins à la francisation et suggestions 22
A. Enseignantes de l'accueil 22
B. Directeurs d'écoles d'accueil 26
C. Commissions scolaires 27
D. Ministère de l'Éducation du Québec 33
E. Conseil scolaire de l'Ile-de-Montréal 35

CHAPITRE II
Intégration au secteur régulier de la clientèle non francophone 37

I. Conditions favorables à la francisation 39
A. Enseignantes du secteur régulier 39
B. Directeurs d'écoles du secteur régulier 40
C. Commissions scolaires 41
D. Ministère de l'Éducation du Québec 41
E. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal 42

II. Obstacles ou freins à la francisation et suggestions 43
A. Enseignantes du secteur régulier 43
B. Directeurs d'écoles du secteur régulier 45
C. Commissions scolaires 47
D. Ministère de l'Éducation du Québec 51
E. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal 53

CHAPITRE III
Attitudes à l'endroit de l'enseignement des langues autres que le français et à l'endroit de la loi 101 55

I. Enseignement des langues autres que le français 58
A. Différents personnels scolaires 59
B. Commissions scolaires 60
C. Ministère de l'Éducation du Québec 61

II. Attitudes à l'endroit de la loi 101 63
A. Différents personnels scolaires 63
B. Commissions scolaires 65
C. Ministère de l'Éducation du Québec 65
D. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal 66

CONCLUSION 69

ANNEXE I
Liste des écoles visitées 87

ANNEXE II
Questionnaire utilisé lors des entrevues 95

Remerciements

Cette recherche a été réalisée au Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal. Elle a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de la langue française.

Ce travail a bénéficié de nombreux apports. Nous exprimons notre vive gratitude à l'endroit de toutes les personnes interviewées dans les écoles, dans les commissions scolaires, au ministère de l'Éducation et au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal. Sans leur disponibilité empressée et sans leurs témoignages ouverts, notre étude aurait été considérablement plus limitée, voire compromise.

Deux étudiants inscrits à la maîtrise au Département de sociologie de l'Université de Montréal et assistants de recherche au Centre de recherche en droit public, Claude Lévis et Pierre Rancourt, ont également apporté une contribution importante à la recherche. Leur collaboration, à la fois active et critique, à l'élaboration de l'échantillonnage et du questionnaire, à la réalisation du programme d'entrevues, au dépouillement et à la codification du contenu des entrevues, à la révision de texte du présent rapport, mérite d'être signalée.

Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance au personnel administratif et technique du Centre de recherche en droit public, en particulier à Gisèle Chabot qui a assuré avec efficacité l'administration financière du projet et à Sylvie Thériault et Françoise Crassard qui ont effectué avec une disponibilité généreuse les différents travaux de secrétariat afférents à cette recherche.

Mireille FERLAND
Agente de recherche
Guy ROCHER
Directeur de la recherche

PRÉSENTATION

Une des principales conséquences de la législation linguistique des 13 dernières années a été d'orienter les enfants d'immigrants vers l'école française afin de les mettre en contact avec la langue et la culture françaises et de favoriser par là leur insertion au sein de la majorité francophone. Votée en 1974, la loi 22 restreignait l'accès à l'école de langue anglaise aux enfants qui maîtrisaient déjà cette langue. La loi 101, votée en 1977, limite l'accès à l'école anglaise aux enfants dont les parents ont fréquenté cette école au Québec. La constitution canadienne de 1982 donne aussi ce droit aux enfants qui ont fréquenté une école anglaise n'importe où au Canada.

Présentement, dans les écoles primaires et secondaires de langue française de l'île de Montréal, les enfants d'immigrants forment près du quart des effectifs scolaires. Comment s'opère l'insertion de ces jeunes au sein des écoles primaires de langue française? Quelles sont les difficultés éprouvées et les solutions apportées ou proposées par les intervenants des divers paliers administratifs? Voilà les principales questions auxquelles a voulu répondre Mireille Ferland du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, qui a travaillé sous la direction de Guy Rocher.

L'auteure s'est particulièrement intéressée à l'expérience vécue à la suite de l'application de la législation linguistique et, de ce point de vue, son étude ne manque pas d'originalité. Elle a voulu voir comment cette législation était interprétée et appliquée par les intervenants des cinq paliers d'intervention: ministère de l'Éducation, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, Commissions scolaires de l'île, directrices et directeurs des écoles primaires accueillant des élèves non francophones, enseignantes et enseignants en contact avec ces élèves. À chacun de ces paliers, des décisions sont prises qui influencent l'application quotidienne de la législation linguistique. Sont-elles favorables ou non à l'application de la loi? En quoi facilitent-elles l'insertion des élèves non francophones dans les écoles de langue française? C'est à ces questions que Mireille Ferland a

voulu répondre dans son étude. Elle analyse d'une manière critique les suggestions et recommandations proposées par les divers protagonistes. Elle évalue leurs chances d'efficacité et de réussite en regard des objectifs de la Charte de la langue française.

L'enquête a été réalisée en 1985. Au moyen d'entrevues semi-structurées, elle a permis de recueillir les perceptions de près de 230 personnes. Dans les écoles françaises de cinq commissions scolaires de l'île de Montréal, ces personnes travaillent soit directement auprès des enfants non francophones, dans le secteur de l'accueil ou dans le secteur régulier, soit comme directrices ou directeurs d'école. De plus, 21 entrevues ont été réalisées auprès des administrateurs et des professionnels appartenant à ces commissions scolaires. Quelques entrevues ont été menées auprès des administrateurs intéressés à ce dossier au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal et au ministère de l'Éducation. L'enquête n'a cependant pas pu être menée dans les écoles françaises de la Commission scolaire protestante du Grand Montréal, les autorités ayant refusé leur collaboration à cause du lien de la recherche avec la loi 101. L'absence du secteur protestant a empêché de couvrir environ 20 % du champ de recherche et rend impossible la comparaison avec le secteur catholique.

Le Conseil de la langue française remercie Mme Mireille Ferland et M. Guy Rocher, sous la direction duquel elle a travaillé, ainsi que toutes les personnes qui ont prêté leur concours à la réalisation de cette étude. Ces personnes, chacune à leur manière, ont témoigné du fait que l'école primaire catholique de langue française s'applique avec ardeur à la tâche de francisation et d'insertion socio-scolaire harmonieuse des élèves appartenant aux diverses communautés culturelles. Ces collaborations permettent au Conseil, dans la mesure de ses moyens et les limites de son mandat, de contribuer au débat et à la recherche de solutions visant à ce que tous les Québécois, quelle que soit leur langue maternelle ou leur origine, vivent le fait français dans la diversité à laquelle ils ont droit.

Jean MARTUCCI
Président

Introduction

Les écoles primaires de langue française de l'île de Montréal sont le lieu d'un important enjeu pour l'avenir du Québec. En vertu de la législation linguistique des dix dernières années (loi 22, loi 101), de nombreux enfants non francophones ont l'obligation de fréquenter ces écoles dans le but explicite de les mettre en contact avec la culture et la langue françaises et de favoriser ainsi la francisation de la population immigrante au Québec. Cette clientèle scolaire nouvelle se retrouve en quasi-totalité sur le territoire de l'île de Montréal et se concentre surtout dans les commissions scolaires du Centre et de l'Est de Montréal (Commission des écoles catholiques de Montréal, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Jérôme-Le Royer, Sainte-Croix). Selon les prévisions du Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, cette clientèle augmentera en nombre au cours des prochaines années, particulièrement au secteur primaire du réseau scolaire français[1].

Jusqu'en 1975, l'admission d'élèves non francophones était un fait exceptionnel et isolé dans les écoles publiques, primaires et secondaires, de langue française. À la différence des écoles de langue anglaise, celles-ci n'avaient donc ni tradition ni expérience en la matière. La dernière décennie les a vues traverser de grands changements -- du moins en ce qui concerne les écoles de l'île de Montréal. Et ces changements n'émanaient pas de la base, des écoles ou des parents; l'initiative venait d'en haut, du législateur lui-même. De 1975 à aujourd'hui, il a fallu traduire dans les faits l'intention du législateur, qui était de confier à l'école primaire et secondaire la responsabilité de «franciser» et d'intégrer dans leurs classes régulières des enfants qui, autrement, seraient très probablement allés vers l'école anglaise.

La présence croissante d'élèves non francophones dans les écoles francophones de l'île de Montréal est le produit d'une législation. Elle

---

1. CÔTÉ, Albert, *Prévisions des populations scolaires du territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal*, septembre 1983.

résulte d'abord de la loi 22 de 1974, qui fut la première loi à conférer à l'école française un statut qu'on pourrait appeler d'«école générale» et à imposer des conditions d'admission à l'école primaire et secondaire anglaise : celles de savoir l'anglais et, pour les non-anglophones, de passer avec succès un «test linguistique». L'objectif était de freiner le mouvement d'anglicisation, par l'école, des nouveaux citoyens de diverses origines ethniques qui s'installaient au Québec. La loi 101 de 1977, intitulée la *Charte de la langue française*, avait le même objectif, mais recourait à d'autres moyens. Fondée sur la notion de droits acquis, elle limitait l'admission à l'école primaire et secondaire anglaise aux enfants dont les parents avaient fréquenté cette école au Québec (au Canada maintenant, en vertu d'une décision des tribunaux). S'inspirant d'un second principe, celui de l'unité de la famille, elle permettait l'accès à l'école anglaise aux enfants dont un frère ou une soeur était déjà inscrit dans le réseau scolaire de langue anglaise. Tout autre enfant, qu'il soit francophone, anglophone ou allophone, doit obligatoirement fréquenter l'école primaire et secondaire française. Cette législation ne touche pas aux niveaux postsecondaires.

Une loi ne s'applique pas d'elle-même, elle n'agit pas de soi. Il faut que des agents, des appareils, des services, des structures, des institutions la mettent en oeuvre. Une loi n'est qu'un texte, un discours; elle ne devient «le droit en action» que dans la mesure où des personnes la font passer dans la vie, dans la réalité. Ces personnes peuvent être des avocats, des notaires, qui interprètent et appliquent les lois dans le meilleur intérêt de leurs clients ou des juges qui doivent trancher des litiges entre des parties. Lorsqu'il s'agit de droit public, impliquant des rapports entre l'État et les citoyens, ces personnes peuvent être des fonctionnaires appartenant à des appareils d'État, des administrateurs de corps ou de services publics, de sociétés d'État, ou des avocats, des notaires et des juges.

La traduction du droit écrit en droit vivant, en passant par différents intermédiaires, peut être un phénomène complexe, soumis à une multiplicité de conditions et de facteurs. C'est ce qui explique que l'application des lois ne correspond pas toujours à ce qu'ont semblé être les intentions des législateurs. La mise en oeuvre de lois peut toujours réserver des surprises, des renversements, des contradictions. Des lois peuvent, sans qu'on l'ait voulu, avoir des «effets pervers», aggraver un problème plutôt que d'y apporter la solution escomptée. D'autres peuvent subir en cours de mise en oeuvre d'importantes distorsions : dépasser ou contredire l'intention du

législateur, entraîner des conséquences imprévues qui influencent à leur tour l'application de la loi, en modifient la mise à exécution, etc.

C'est précisément ce processus complexe de mise en oeuvre d'une législation que nous avons voulu analyser dans cette recherche. Dix ans après la promulgation de la loi 22, huit ans après celle de la loi 101, nous avons rencontré des personnes qui ont la responsabilité d'appliquer ces lois dans les écoles primaires de langue française, afin de connaître leur perception des conditions favorables et défavorables à l'application de cette législation, leur évaluation de la situation présente, leurs suggestions pour atténuer les difficultés rencontrées et éliminer les obstacles identifiés.

Nous avons voulu connaître les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de cette législation, telles que perçues par ceux-là même qui ont la responsabilité de l'appliquer. Nous nous intéressions particulièrement aux conditions favorables et aux obstacles à son application. À cette fin, nous nous sommes adressés aux différents agents qui, à des titres divers, ont pris part au processus de mise en oeuvre de la législation linguistique actuelle.

On peut identifier une **chaîne hiérarchique** d'agents qui ont été impliqués et sont encore journellement impliqués dans cette mise en action de la loi. Puisque l'initiative venait du législateur, l'action de la chaîne part d'«en haut» et «descend» jusqu'aux enseignants : ministres et fonctionnaires du ministère de l'Éducation, chargés de l'application du chapitre de la loi 101 qui touche l'enseignement; administrateurs du Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal; administrateurs et responsables pédagogiques des diverses commissions scolaires de l'île; directeurs des écoles publiques; personnels scolaires, enseignant(e)s, orthopédagogues, conseiller(ère)s pédagogiques, en contact direct avec la clientèle des écoles, enfants et parents. C'est par les diverses actions et initiatives de tous ces intervenants, à chacun de ces paliers d'autorité ou de juridiction, que la loi 101 et l'intention du législateur se traduisent finalement en droit vivant, passent dans les faits quotidiens, entraînent les effets souhaités par ce dernier.

À chacun de ces paliers, des décisions ont été prises et se prennent encore qui influent sur la vie de la loi, sur son existence réelle. Ces décisions peuvent être, par exemple : d'allouer ou non un budget; de mettre en place ou non un programme spécial de formation d'enseignants; d'ouvrir

ou non une classe spéciale, d'allouer à cette fin tel local plutôt que tel autre; de recourir ou non aux services de psychologues, d'orthopédagogues, d'interprètes; de prolonger ou raccourcir le stage des élèves en classe d'accueil; de préparer des horaires de récréation ou de transport qui prévoient l'intégration ou la ségrégation des élèves non francophones dans la communauté de l'école, et ainsi de suite. Ainsi, la décision de limiter un budget oblige les agents d'autres paliers à recourir à des moyens qu'il peuvent juger inappropriés ou insuffisants. Par contre, la décision de loger une classe d'accueil au centre de l'école peut entraîner un climat plus favorable, du seul fait peut-être de l'attitude ouverte dont témoigne un tel geste.

Les lois peuvent être et sont effectivement des instruments de changement social, surtout entre les mains de l'État des sociétés modernes. Il faut pour cela que le processus de mise en oeuvre de ces lois produise les effets attendus, notamment que les différents intervenants aient les attitudes et prennent les décisions qui soient les plus aptes à favoriser l'efficacité de la loi.

* * *

La mise en oeuvre du chapitre de la loi 101 ayant pour objectif la francisation et l'intégration des élèves non francophones dans les écoles de langue française implique l'intervention de cinq paliers différents. Après dix ans d'application de la législation linguistique, les agents et les personnels de ces cinq paliers ont acquis une certaine expérience du problème et une expertise. Certes, une période de dix ans est courte. On entend encore dire que l'école de langue française ne fait que commencer à s'habituer à accueillir des enfants non francophones. Cela est sans doute vrai, si on compare l'expérience des écoles françaises à celle acquise par les écoles de langue anglaise depuis nombre d'années - tout au moins depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Ces dernières ont trois décennies d'avance sur les premières.

Il n'en demeure pas moins que, bien qu'elle soit assez récente et courte, l'expérience des écoles françaises a une valeur intrinsèque. Elle a l'avantage de n'être pas encore routinière; elle s'accompagne toujours d'interrogations et de questionnements. Sa nouveauté fait que ceux qui la vivent portent un regard neuf sur l'ensemble du processus.

C'est ce regard que nous avons voulu découvrir. L'objectif de notre recherche a été de recueillir la perception des intervenants de chacun des cinq paliers quant aux conditions de mise en oeuvre de la législation linguistique, de connaître leur évaluation et leurs suggestions. Nous leur avons donné la parole. Les pages qui suivent sont un condensé de leurs témoignages, tels que recueillis dans les entrevues qu'ils ont bien voulu nous accorder.

* * *

Dans le cadre de recherches sur le droit à l'éducation, le Centre de recherche en droit public (C.R.D.P.) de l'Université de Montréal a entrepris, en 1982, des consultations informelles auprès de certains directeurs de services à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.). Il est alors apparu que la francisation de cette clientèle constituait une entreprise difficile et délicate, justifiant une priorité de recherche. C'est ainsi que le C.R.D.P. a effectué, en novembre et décembre 1982, une étude exploratoire dans sept écoles primaires et six écoles secondaires de la C.É.C.M., dans le but de connaître les perceptions des directeurs de ces écoles sur les processus de francisation et d'insertion des élèves anglophones et allophones dans le réseau scolaire français. Cette préenquête a révélé que la francisation de la clientèle concernée pouvait s'accompagner d'effets marginalisants. Ainsi, si l'on observait d'abord les structures d'accueil, on constatait un parallélisme de fonctionnement qui isolait, au sein de l'école, la clientèle et le personnel enseignant de ce secteur; si l'on se tournait ensuite vers les structures du secteur régulier, on remarquait une certaine marginalisation de la clientèle non francophone, consécutive à des insuffisances linguistiques freinant la scolarisation normale des élèves concernés. Le passage d'une classe d'accueil à une classe régulière était l'occasion de difficultés, parfois d'échecs, surtout dans les écoles à forte et moyenne densités ethniques.

Devant ces observations, le C.R.D.P. élabora un projet de recherche plus approfondi, comportant une consultation élargie auprès des différents personnels des commissions scolaires de l'île de Montréal et d'autres intervenants scolaires, tels le ministère de l'Éducation et le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal. Il était prévu qu'au cours de cette consultation, une attention très particulière serait accordée à la fois aux conditions favorables et aux obstacles ou aux freins rencontrés dans le processus de francisation des élèves non francophones.

L'objectif général de la recherche étant ainsi établi, il fut décidé que nous allions nous adresser à des représentants des cinq paliers d'intervention scolaire, soit les enseignants en contact avec les enfants non francophones, les directeurs des écoles accueillant une certaine proportion d'élèves non francophones, les administrateurs responsables du dossier de l'accueil et de dossiers connexes dans les différentes commissions scolaires et au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, les fonctionnaires chargés de ce dossier au ministère de l'Éducation. Nous avons voulu recueillir les perceptions de ces différents intervenants scolaires sur les sujets suivants : les problèmes existants, les obstacles à l'application de la législation, les conditions favorables à l'application de cette législation, les suggestions pouvant à la fois favoriser la francisation et amener une solution aux problèmes posés. Cette manière de concevoir la recherche se fondait sur une double justification. D'une part, ces différents intervenants scolaires étaient quotidiennement témoins des efforts d'insertion de cette nouvelle clientèle; ils avaient acquis au cours des ans une expérience riche en observations, connaissances et opinions, lesquelles pouvaient aider à déterminer les orientations à prendre. D'autre part, une consultation aussi vaste permettait de répertorier les points de convergence, de divergence ou de conflit entre les différents paliers d'intervention.

Les hypothèses alors posées étaient à l'effet que les intervenants de chacun de ces paliers n'avaient pas la même perception des obstacles à la francisation, qu'ils n'avaient pas la même définition des conditions favorables ou nécessaires à la francisation, qu'il renvoyaient à un autre palier supérieur ou inférieur - la source et la responsabilité des obstacles, que les solutions proposées étaient fonction de leurs définitions des obstacles et de la source de ces derniers.

Compte tenu du temps et des fonds disponibles, il fut convenu que la recherche ne porterait pas sur les écoles secondaires, qui forment un milieu bien différent, mais exclusivement sur les écoles primaires publiques de l'île de Montréal. Le nombre d'écoles primaires privées étant minime, le choix de ne faire porter l'étude que sur l'école publique ne faisait pas problème.

En ce qui concerne l'étape de consultation dans les écoles, l'échantillon des écoles à visiter a été établi en fonction des quatre critères suivants : présence de classe d'accueil dans une école, degrés de concentration

ethnique, milieux socio-économiques, zones géographiques du territoire de la commission scolaire. Deux commissions scolaires (sur huit) n'ont pas été intégrées à l'échantillon : il s'agit de la Commission scolaire Lakeshore en raison du très faible pourcentage de la clientèle concernée et de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal qui nous a refusé l'accès à ses écoles françaises, sous le prétexte de l'existence de démêlés juridiques relatifs à l'application de la loi 101. Ainsi, l'échantillon des écoles a été réparti dans les commissions scolaires suivantes : C.É.C.M., Jérôme-Le Royer, Sainte-Croix, Verdun, Sault-Saint-Louis, Baldwin-Cartier. Toutes les écoles primaires qui ont une classe d'accueil ont été retenues, soit quatorze écoles, dont neuf situées sur le territoire de la C.É.C.M.. À ce nombre s'est ajouté un total de 28 écoles primaires régulières, dont 14 sises sur le territoire de la C.É.C.M.

Les écoles choisies ainsi que leurs caractéristiques sont présentées à l'annexe I. Il ne s'agit pas d'un échantillon construit au hasard, mais d'un échantillon «raisonné» basé sur des critères objectifs susceptibles de donner une image représentative des écoles recevant des élèves non francophones d'origine. Cet échantillon a été bâti en deux temps. Dans un premier temps, nous avons sélectionné, dans toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal, toutes les écoles ayant au moins une classe d'accueil. Dans un deuxième temps, un échantillon d'écoles à clientèle pluriethnique sans classe d'accueil (que nous appelons écoles du secteur régulier) a été constitué sur la base de trois critères : la densité d'élèves non francophones dans l'école, le niveau socio-économique de l'école selon l'échelle établie par le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, les zones géographiques divisant le territoire de chaque commission scolaire. Parmi toutes les écoles de chaque commission scolaire, nous avons sélectionné les écoles à visiter en tenant compte de ces trois critères. Ainsi, dans notre échantillon, chaque commission scolaire était représentée en proportion du nombre de ses écoles, de même que les différentes régions à l'intérieur de chaque commission scolaire, notamment la C.É.C.M. De plus, notre échantillon comprenait des écoles de différents niveaux dans l'échelle socio-économique et de différentes densités de population ethnique. Pour ce qui est de la densité des élèves non francophones, les écoles de moins de 10 % de clientèle pluriethnique n'ont pas été retenues. Nous pouvons donc dire sans équivoque que les écoles visitées correspondent à un échantillon «raisonné», représentatif de différentes situations scolaires où évolue une clientèle non francophone d'origine.

Dans chacune des écoles qui ont une classe d'accueil, nous avons rencontré le directeur ou la directrice, les enseignantes des classes d'accueil et quelques orthopédagogues rattachés à l'école.

Dans les écoles régulières, nous avons rencontré le directeur ou la directrice, des enseignantes des classes régulières et des membres de différents autres personnels. Les rencontres avec le personnel enseignant des classes régulières ont été organisées de concert avec le directeur de l'école selon les disponibilités du personnel au 1er et 2e cycles du primaire et en respectant la volonté de ce personnel de participer à la recherche. Cependant, cette manière de procéder, seule possible compte tenu du contexte de l'école, ne permettait pas de composer un échantillon statistiquement représentatif du personnel enseignant des classes régulières, le personnel enseignant interrogé -- sauf celui d'accueil étant celui qui a accepté de nous rencontrer. Il importe de souligner que la participation au niveau de l'école a été excellente puisqu'en moyenne nous avons pu rencontrer cinq enseignants par écoles, en incluant les orthopédagogues.

Au total, 230 entrevues ont été réalisées dans les écoles à travers toutes les commissions scolaires. Elles se détaillent ainsi : au secteur de l'accueil, 14 entrevues avec des directeurs d'école et 43 entrevues avec les enseignantes des classes d'accueil; au secteur régulier, 28 entrevues avec les directeurs d'école et 143 entrevues avec des enseignants ou autres personnels tels des orthopédagogues et des enseignantes affectées au soutien linguistique ou à la récupération (89 enseignants du régulier, 41 orthopédagogues, 6 enseignantes affectées au soutien linguistique et 7 enseignantes affectées à la récupération).

À la direction des sept commissions scolaires, 21 entrevues ont été réalisées. Elles se répartissent ainsi : 10 entrevues auprès des administrateurs ou gestionnaires et 11 auprès des conseillères pédagogiques. Au ministère de l'Éducation, deux entrevues ont été faites auprès des directeurs concernés par le dossier. Au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, une entrevue a été réalisée auprès d'un directeur responsable du dossier depuis plusieurs années.

D'une durée d'environ 45 minutes, les entrevues étaient semi-directives et généralement individuelles; seules quelques entrevues de groupe ont eu lieu.

Lors des entrevues, le même questionnaire a été utilisé à tous les paliers d'intervention; ces entrevues ont été enregistrées. Le questionnaire (présenté à l'annexe II) était court, large et ouvert. Il s'est révélé un guide d'entrevue efficace. Nous avons rapidement constaté que les personnes interviewées structuraient spontanément leurs réponses selon leur expérience personnelle et leur champ de pratique professionnelle. Elles commentaient la situation d'insertion des élèves non francophones sous plusieurs facettes et apportaient une information non encore inventoriée.

Le trop petit nombre d'entrevues par palier, même en ce qui a trait aux enseignants, ne permettait pas d'adopter une méthode d'analyse statistique. L'analyse thématique de contenu a été retenue. Elle consiste à extraire de chaque entrevue les opinions exprimées sur les sujets abordés par les interviewés, de les présenter sous forme de tableaux, de comptabiliser la fréquence de certains thèmes et de comparer les points d'accord et de désaccord. Cette méthode a permis d'en arriver à un condensé des entrevues qui reflète les opinions émises par une importante majorité des interviewés. Lorsque d'autres points de vue, minoritaires mais assez répandus, étaient exprimés, nous en tenions compte. Nous n'avons pas recueilli de points de vue très particuliers ou très isolés. Les propos tenus par les intervenants du secteur de l'accueil, du secteur régulier et au niveau de chacun des paliers d'intervention sont relativement homogènes et peu influencés par des critères tels la densité ethnique de l'école, le milieu socio-économique environnant, la section géographique de la commission scolaire ou la commission scolaire elle-même. Ces critères n'agissent pas comme facteurs discriminants des perception des différents groupes d'intervenants. Il est apparu que la distinction entre le secteur de l'accueil et celui de l'enseignement régulier demeurait le seul critère significatif d'analyse, ordonnant et différenciant les propos tenus au niveau des différents paliers d'intervention. C'est pourquoi, dans la présentation de la recherche, l'exposé des résultats sera présenté selon deux axes : l'un, horizontal, représentant la structure scolaire divisée en classes d'accueil et en classes régulières, l'autre, vertical, représentant la chaîne hiérarchique des agents ou intervenants. À l'intérieur de ce schéma d'analyse, nous avons toutefois tenté de dégager les nuances introduites par les autres critères précédemment cités et en avons tenu compte dans l'exposé qui suit.

Un premier chapitre sera consacré au secteur de l'accueil. Nous y rapporterons, par palier d'intervention, la perception des différents intervenants quant aux conditions favorables à la francisation, aux problèmes ou

obstacles existants, et les suggestions recueillies pour favoriser la franci - sation de la clientèle non francophone.

Un deuxième chapitre exposera la perception des mêmes intervenants quant aux conditions favorables et défavorables à l'intégration de la clientèle non francophone dans le secteur régulier des écoles de langue française.

Un troisième chapitre présentera les problèmes rencontrés par les différents intervenants scolaires relativement à l'enseignement des langues autres que le français et les perceptions qu'ont ces mêmes intervenants de la législation linguistique.

CHAPITRE PREMIER

Secteur de l'accueil

Avant de procéder à l'exposé des perceptions des différents intervenants scolaires, il importe de préciser les principaux éléments d'organisation du secteur de l'accueil.

La création de classes d'accueil constitue la principale mesure mise en place par les commissions scolaires pour intégrer dans le réseau scolaire francophone la clientèle anglophone et allophone acheminée à l'école française en vertu de la loi 101. Les classes d'accueil sont réservées aux enfants dont les parents sont résidents au Québec depuis moins de cinq ans. Elles consistent en un stage de français d'une durée de 10 mois et sont organisées selon le modèle de classes spéciales fermées regroupant 16 élèves d'âge et de niveaux scolaires variables, mais ayant un degré à peu près équivalent de connaissance de la langue française. Les objectifs de ces classes d'accueil visent une maîtrise du français parlé qui permette à l'élève de communiquer avec des francophones dans la vie courante et d'acquérir une connaissance suffisante du français écrit et des mathématiques pour pouvoir fonctionner en classe régulière. Ces classes ont, de plus, pour objectif d'être un lieu d'initiation à la vie québécoise. Dans toutes les commissions scolaires, elles sont regroupées dans certaines écoles. Pour des raisons de ratio maître-élèves, de locaux disponibles et de dispersion de la clientèle concernée, il est impossible de mettre sur pied une classe d'accueil pour chaque école de quartier. Les services associés à ces classes d'accueil sont le transport scolaire de porte à porte et un local avec surveillance pour le dîner à l'école. Au niveau des règles budgétaires, chaque élève inscrit à l'accueil compte double dans les allocations distribuées par le ministère de l'Éducation aux commissions scolaires.

Cette formule de classe d'accueil est inaugurée à la C.É.C.M. en 1969, année de la promulgation de la loi 63 laissant aux parents le choix de la langue d'enseignement; elle vise alors à inciter les immigrants à inscrire leurs enfants à l'école française à une époque où la grande majorité d'entre eux préfèrent les inscrire à l'école anglaise. Cette mesure incitative est généralisée dans les autres commissions scolaires en 1973 par le biais du Plan de développement de l'enseignement des langues, du ministère de

l'Éducation. L'adoption, en 1977, de la Charte de la langue française (loi 101) accroît considérablement la clientèle de l'accueil. D'abord mesure incitative, la formule de classe d'accueil devient règle de fonctionnement. De 1974 à 1977, la clientèle de l'accueil se chiffre annuellement entre 3 200 et 3 500 élèves. Lors de l'adoption de la loi 101, elle passe d'un bond à plus de 11 000 élèves. Elle se stabilise par la suite, pour revenir aujourd'hui aux proportions enregistrées entre 1974 et 1977.

Selon les informations recueillies au cours des entrevues, le choix du lieu d'implantation des classes d'accueil dans les différentes commissions scolaires s'est effectué en fonction de la disponibilité des locaux. L'application de ce critère a eu comme conséquence que le choix s'est généralement porté sur des écoles de quartier à majorité francophone où l'on constatait une perte de clientèle, soit en raison de la dénatalité des francophones, soit en raison des mouvements de population des anglophones et allophones. Il existe cependant quelques classes d'accueil implantées dans des milieux pluriethniques (commissions scolaires du Centre et de l'Est de Montréal) et dans quelques milieux mixtes francophones, anglophones (commissions scolaires de l'Ouest de Montréal, Section ouest de la C.É.C.M.).

Parallèlement aux classes d'accueil, il existe une autre mesure de francisation appelée «classes de francisation» et destinée aux élèves dont les parents résident au Québec depuis plus de cinq ans. Le mode de fonctionnement de ces classes est en tout point comparable à celui des classes d'accueil, sauf que les élèves sont généralement de langue maternelle anglaise ou anglicisés. Selon les informations obtenues au ministère de l'Éducation, les classes de francisation ont été mises sur pied en 1981 afin de faciliter la francisation des élèves allophones, car ces derniers, au contact d'élèves anglophones ou anglicisés, avaient davantage tendance à opter pour l'anglais comme langue de communication. Au Ministère, on rapporte que la quasi-totalité des élèves de «francisation» (environ 250) se retrouve au niveau du cours primaire. Au niveau secondaire, les parents privilégient nettement l'école anglaise, privée ou publique. Il importe de rappeler que, pour les fins de cette recherche, le critère de l'existence d'une classe de francisation n'a pas été retenu dans l'échantillon des écoles visitées. Ce chapitre traite des perceptions des différents intervenants scolaires sur l'organisation et le fonctionnement des classes d'accueil.

I. CONDITIONS FAVORABLES À LA FRANCISATION

A. ENSEIGNANTES DE CLASSES D'ACCUEIL[1]

Il ressort des entrevues faites auprès des enseignantes de l'accueil des différentes commissions scolaires une première opinion commune, présentée comme une condition favorable à la francisation. Elle a trait à la clientèle concernée. On la décrit comme étant disciplinée, réceptive, appliquée, attachante, motivée à apprendre le français, respectueuse de l'autorité et travaillante. Ces caractéristiques, présentes chez la majorité des élèves non francophones, sont particulièrement accentuées chez les élèves d'origine asiatique pour qui le respect de l'école, de l'autorité et de la réussite sont des valeurs culturelles. Cependant, la première condition favorable à la francisation des allophones est la motivation de ces élèves à apprendre le français.

Les parents de ces élèves stimulent cette motivation chez leurs enfants, même si eux-mêmes ne parlent pas français. Ils secondent, de par leur attitude positive à l'égard de l'école, le travail des enseignants. Les réticences ouvertes en ce qui concerne la fréquentation de l'école française sont relativement peu fréquentes. Au fil des ans, une évolution positive s'est fait sentir quant à l'acceptation de la francisation par les parents non francophones. Les quelques cas isolés de résistance concernent des élèves originaires de colonies anglaises comme la Jamaïque ou des élèves d'origine haïtienne ayant séjourné aux État-Unis. Ces derniers ont une connaissance approfondie de l'anglais mais ne sont pas admissibles au secteur anglais de la commission scolaire en vertu de la loi 101. L'attitude positive des parents constitue donc une deuxième condition favorable à la francisation.

---

1. Dans ce rapport, le féminin est employé lorsque nous faisons référence au personnel enseignant interviewé, étant donné que la quasi-totalité de ces personnes sont des femmes. Cet emploi s'applique aussi aux conseillères pédagogiques des différentes commissions scolaires, dont nous parlerons plus loin. Nous utiliserons, par ailleurs, le masculin lorsque nous parlerons des enseignant(e)s en général, pour éviter d'alourdir le texte de nombreuses parenthèses.

Une troisième condition favorable mentionnée de façon générale par les enseignantes de l'accueil est le regroupement des classes d'accueil dans certaines écoles du territoire de la commission scolaire, surtout si celles-ci sont situées dans un environnement francophone ou pluriethnique. Cette formule de regroupement permet, selon les enseignantes de l'accueil, d'assurer de meilleurs services pédagogiques aux élèves : par exemple, des classes plus homogènes, plus de matériel didactique et plus de possibilités de travail en équipe. En outre, les échanges entre les enseignantes de l'école sont plus nombreux et favorisent une meilleure préparation à l'intégration des élèves au secteur régulier et une plus grande ouverture du milieu scolaire aux différentes valeurs culturelles. Un tel regroupement donne aussi plus de poids aux enseignantes dans leurs requêtes sur des questions d'ordre pédagogique auprès de la direction ou des professionnels de la commission scolaire. Enfin, le fait que, dans certaines commissions scolaires, les classes d'accueil soient regroupées dans des secteurs à majorité francophone permet de garder l'école ouverte et de sauvegarder ainsi des emplois.

B. DIRECTEURS D'ÉCOLES D'ACCUEIL

L'opinion des enseignantes concernant le regroupement des classes d'accueil est tout à fait partagée par les directeurs des écoles concernées. Ils soulignent généralement que l'augmentation de la clientèle scolaire par la mise sur pied de classes d'accueil a garanti la survie de l'école. De plus, elle a permis l'engagement de personnes supplémentaires tels un adjoint à la direction, un agent de liaison et l'ajout de services tels des services d'interprète ou de support linguistique. Ils se disent satisfaits des budgets alloués à l'accueil et semblent avoir la liberté d'en faire une gestion séparée du budget régulier ou intégrée à ce dernier. La gestion séparée se pratique dans les écoles à nombreuses classes d'accueil. Dans les écoles ne comptant que quelques classes d'accueil, la gestion intégrée est présentée comme favorisant l'école et permettant une intégration de l'accueil dans les activités du régulier.

Tout comme les enseignantes de l'accueil, les directeurs des écoles ayant des classes d'accueil considèrent les qualités reliées au sens de l'étude et de la discipline de la clientèle d'accueil comme des conditions favorables à la francisation. Plusieurs ont souligné l'effet positif de ces qualités sur l'ensemble de la clientèle scolaire, tant au point de vue disciplinaire qu'à celui de l'ouverture d'esprit à d'autres cultures. De plus, les parents de ces

élèves sont le plus souvent perçus comme ayant une attitude positive à l'endroit de l'école française, désirant collaborer avec celle-ci malgré leur faible connaissance du français, étant soucieux de la qualité de l'enseignement et faisant des efforts pour améliorer leur connaissance de la langue française. Enfin, les directeurs rapportent une autre condition favorable à la francisation : la satisfaction éprouvée par les enseignantes de l'accueil à enseigner à la clientèle concernée, en raison particulièrement des progrès linguistiques rapidement perceptibles. La présence dans certaines écoles de professeurs d'origine ethnique est présentée comme favorable dans la mesure où elle facilite la communication et la compréhension culturelle.

C. COMMISSIONS SCOLAIRES

À la direction des commissions scolaires, les personnes (professionnels ou cadres) rencontrées avancent comme condition favorable à la francisation le fait que les enseignants et les directions d'école sont de plus en plus sensibilisés à l'apport culturel et à l'importance numérique de la clientèle d'accueil dans le réseau scolaire montréalais, et qu'ils sont, de plus en plus, ouverts à la diversité ethnique de l'école et aux aménagements pédagogiques requis par cette même clientèle. De façon générale, on estime que les services de l'accueil et leurs règles budgétaires ont aussi été des conditions favorables à la francisation. Des ressources humaines ont été affectées à l'élaboration de moyens pédagogiques permettant que le programme de l'accueil se rapproche des objectifs de scolarisation des classes régulières et que le programme d'enseignement du régulier s'inscrive dans une optique d'éducation interculturelle, tenant compte de l'expérience culturelle de plus en plus diversifiée des élèves.

Cependant, dans toutes les commissions scolaires, on s'interroge présentement sur les objectifs d'apprentissage et sur les modalités d'insertion scolaire des élèves en voie de francisation. La formule de l'accueil est discutée. Ainsi, à la C.É.C.M., on a adopté une politique de décentralisation des classes d'accueil au profit des écoles de quartier, toutes appelées à devenir des écoles d'accueil. Cette politique est présentée comme favorable à la francisation dans la mesure où elle permet une meilleure intégration sociale et scolaire de la clientèle allophone au niveau du quartier, en lui évitant une adaptation à une autre école. Mais elle est aussi perçue par certains comme défavorable parce qu'elle prive l'élève d'un

milieu sécurisant d'apprentissage. Cette politique a été adoptée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

Enfin, une dernière condition estimée favorable à la francisation est la mesure de postaccueil. Permise par le ministère de l'Éducation, elle consiste en un prolongement de dix mois du stage d'accueil et s'adresse aux élèves sous-scolarisés qui ne sont pas prêts à être intégrés au secteur régulier. Sur le plan budgétaire, cette mesure est incluse dans l'enveloppe globale de l'accueil attribuée par le Ministère à chaque commission scolaire. Pour en établir le montant, on hausse de 20 % la clientèle d'accueil inscrite au 30 septembre. Les sommes reliées à cette hausse sont remises aux commissions scolaires et peuvent être réservées à des classes fermées de postaccueil ou à des services de soutien linguistique rattachés aux classes régulières intégrant des élèves de l'accueil.

D. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Les responsables du dossier de l'accueil au ministère de l'Éducation estiment pour leur part que l'accueil, de par ses objectifs et ses modalités, est une mesure efficace de francisation. Tel que mentionné précédemment, les objectifs de l'accueil sont de permettre à l'élève un apprentissage linguistique de base et de l'initier à la vie québécoise. Le rattrapage scolaire quant à lui doit se faire en classe régulière et non en classe d'accueil. Le dévouement et l'ingéniosité des enseignants de l'accueil sont aussi mentionnés comme conditions favorables à la francisation. On attribue en grande partie la réussite de l'accueil à ces derniers. dans les commissions scolaires et au Ministère, les professionnels affectés au dossier de l'accueil possèdent une expérience de l'enseignement à l'accueil, ce qui est aussi considéré comme un facteur favorisant la francisation. On estime enfin que la tendance actuelle de décentralisation des classes d'accueil au profit des écoles de quartier va dans le sens des recommandations du Ministère et qu'une fois amorcée elle permettra d'éviter des doubles et triples périodes d'intégration aux élèves en voie de francisation.

E. CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL

Le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, crée en 1973, a comme mandat d'administrer et de redistribuer aux commissions scolaires de l'île de Montréal le budget annuel qui leur est accordé par le ministère de l'Éducation (un milliard $). Il a la responsabilité d'assurer une péréquation

visant à accorder une compensation financière pour que la clientèle issue de milieux défavorisés bénéficie de mesures spéciales de rattrapage scolaire. Le Conseil est aussi un lieu privilégié de rencontre entre les administrateurs des différentes commissions scolaires. En concertation avec ceux-ci et à même une somme prélevée sur le budget total, il assure une politique de soutien aux commissions scolaires sous forme de recherches, d'instrumentation, de publications et de colloques.

Selon le personnel du Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, le climat de collaboration établi entre le Conseil et les communautés culturelles constitue une voie très favorable à la francisation. Ces échanges permettent de mieux connaître les modes de vie des différentes communautés culturelles qui vivent sur l'île de Montréal et, conséquemment, de jeter les bases pour l'élaboration d'une éducation interculturelle, c'est-à-dire une éducation qui intègre les différences culturelles au sein de l'enseignement. Dans cette perspective, le Conseil a publié 15 monographies sur les différentes communautés culturelles et divers documents pédagogiques destinés à sensibiliser les enseignants à la dimension culturelle de l'éducation et à les informer sur la clientèle ethnique du réseau scolaire montréalais.

Une autre condition favorable à la francisation est la réflexion amorcée dans les commissions scolaires sur l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire.

II. OBSTACLES OU FREINS À LA FRANCISATION ET SUGGESTIONS

A. ENSEIGNANTES DE L'ACCUEIL

Les principaux obstacles ou freins à la francisation soulevés par les enseignantes du secteur de l'accueil concernent les caractéristiques de la clientèle, relèvent de la structure d'accueil et des conditions d'enseignement ou sont reliés au milieu environnant ou familial.

Un obstacle majeur rencontré principalement par les enseignantes de l'accueil des commissions scolaires de l'Est et du Centre de Montréal (Commission des écoles catholiques de Montréal, Jérôme-Le Royer, Sainte-Croix) est la hausse d'une clientèle sous-scolarisée dans sa langue d'origine, soit en raison du système d'éducation en vigueur dans le pays d'origine (Haïti), soit en raison d'une faible fréquentation scolaire liée à la situation politique du pays d'origine (pays d'Amérique centrale et latine, pays du Sud-Est asiatique). Dans plusieurs commissions scolaires on observe, au niveau du 1er et du 2e cycles de l'accueil au primaire, qu'un certain nombre d'élèves ont, d'après leur apparence physique, un âge réel plus élevé que celui déclaré. Les parents rajeuniraient leurs enfants afin de rencontrer les normes de l'immigration et de l'admission au Canada.

À la sous-scolarisation d'une grande partie de la clientèle viennent s'ajouter des difficultés d'apprentissage du français pour les élèves dont la langue d'origine est d'une structure fort éloignée du français (asiatique, arabe) et pour les élèves qui ont fait l'apprentissage de la langue anglaise dans les camps de réfugiés ou lors d'un passage aux États-Unis. Les enseignantes observent que le français n'est pour eux qu'une langue scolaire, qui se dégrade particulièrement durant les vacances estivales. Dans leur environnement familial et social, ces élèves parlent la langue d'origine ou l'anglais et écoutent surtout les émissions de télévision anglaises. Les enseignantes considèrent que cette coexistence linguistique, chez une clientèle le plus souvent sous-scolarisée, nuit à l'apprentissage du français.

Enfin, une dernière difficulté relevée par les enseignantes concernant la clientèle d'accueil est l'impact de la composition pluriethnique d'une classe. Quelques rivalités interethniques, la distance prise par rapport aux Haïtiens, les regroupements d'élèves de même ethnie, rendent souvent difficiles les

efforts de l'enseignante en vue de l'intégration de cette clientèle à la classe et ralentissent le rythme d'apprentissage du français. Heureusement, plusieurs ont souligné que cette situation se corrige au cours de l'année.

Un autre important groupe d'obstacles à la francisation est soulevé par les enseignantes de l'accueil. Il concerne la structure de l'accueil et la tâche des enseignantes dans ce secteur. De façon générale, les enseignantes de l'accueil considèrent que le stage d'accueil de dix mois, actuellement en vigueur, est insuffisant pour au moins 50 % de la clientèle, compte tenu de la sous-scolarisation d'une bonne partie de la clientèle et des difficultés d'apprentissage du français rencontrées par les ethnies dont la langue d'origine est éloignée du français. Elles considèrent aussi que les objectifs propres à l'accueil, francisation, scolarisation et socialisation, sont trop exigeants en regard de la durée du stage. Elles rappellent souvent que la francisation de la clientèle s'accompagne d'une série d'adaptations à une vie nouvelle et qu'un grand nombre d'élèves ont connu des épreuves difficiles et traumatisantes soit dans leur pays d'origine, soit au cours de leur itinéraire de réfugiés ou d'immigrants, avant d'arriver au Québec. Ces remarques viennent surtout d'enseignantes oeuvrant dans les commissions scolaires du Centre et de l'Est de Montréal (Commission de écoles catholiques de Montréal, Commission scolaire Sainte-Croix, Commission scolaire Jérôme-Le Royer).

L'insuffisance de la durée du stage d'accueil est aussi relative à l'organisation et au fonctionnement de la classe d'accueil. De nombreuses enseignantes ont signalé que les élèves disposent de peu d'occasions pour l'expression orale, ceci en raison, d'une part, du nombre trop élevé d'élèves et, d'autre part, de la présence dans une même classe d'élèves d'âges et de niveau différents. L'hétérogénéité du groupe au niveau de l'âge et des acquisitions exige un enseignement qui fait davantage appel à la compréhension des consignes et des contenus d'apprentissage qu'à l'expression orale et à la communication. L'hétérogénéité du groupe est encore accentuée par l'intégration en cours d'année de nouveaux élèves arrivant au pays.

Dans la plupart des écoles visitées on a signalé le fait que les restrictions dans la pratique de l'expression orale, attribuées à la structure de la classe d'accueil, sont renforcées par le manque de contact entre les élèves du secteur régulier et ceux de l'accueil à l'intérieur de l'école. Ce manque de contact est, en général expliqué soit par une localisation des

classes d'accueil qui les éloigne des classes régulières dans l'école, soit par un horaire de cours ou de récréations des classes d'accueil décalé par rapport aux classes régulières. Ce décalage horaire est une conséquence des règles de transport scolaire. Le transport en autobus scolaire ne permet pas de mêler les élèves du régulier à ceux de l'accueil parce que la règle du transport scolaire pour les élèves de l'accueil implique un transport de porte à porte, alors que dans le cas des élèves de l'enseignement régulier, la règle est d'assurer un transport de l'école au coin de la rue où habite l'élève. De plus, en raison du regroupement des classes d'accueil dans certaines écoles, le transport scolaire pour les élèves de l'accueil implique un itinéraire plus important que dans le cas des élèves de l'enseignement régulier; le parcours entre la résidence et l'école peut durer de 60 à 90 minutes. Les enseignantes de l'accueil signalent d'ailleurs que l'aller-retour quotidien est trop long et trop fatigant pour de jeunes enfants qui passent ainsi, si l'on ajoute l'heure du dîner à l'école, de longues journées éloignés de leur domicile familial. Ce fonctionnement parallèle des classes d'accueil par rapport aux classes régulières rend difficiles - voire impossibles - les activités parascolaires entre les deux groupes et limite les temps d'échanges en français pour les élèves de l'accueil. Quant à l'intégration partielle de certains élèves de l'accueil au sein de classes régulières dans la même l'école - ce qui est considéré comme une condition favorisant la francisation et la scolarisation -, les enseignantes de l'accueil rapportent qu'elle est très rarement réalisable en raison des résistances des enseignantes du régulier, qui soutiennent que le nombre déjà élevé d'élèves dans leurs classes ne leur permet pas d'accepter cette surcharge de travail. Cette prise de position du personnel de l'enseignement régulier se serait particulièrement durcie depuis le décret gouvernemental fixant les conditions de travail.

L'isolement de la clientèle d'accueil au sein de l'école est accentué par la marginalisation des enseignantes de l'accueil, par suite de la convention collective qui ne fait pas de l'accueil un champ spécialisé et fermé, mais ouvert à tous les enseignants du réseau scolaire selon les règles de l'ancienneté. On retrouve deux catégories d'enseignantes dans le secteur de l'accueil : des enseignantes mises en disponibilité et qui, ayant moins d'années d'ancienneté, sont plus ou moins parachutées dans le secteur de l'accueil et des enseignantes ayant de nombreuses années d'ancienneté qui, choisissant d'être reclassées à l'accueil pour des raisons personnelles, proviennent souvent du secteur secondaire où elles ont enseigné diverses matières. Ainsi, dans les deux cas, la préparation des enseignantes à l'enseignement du français dans une classe d'accueil n'est pas évidente.

L'apprentissage se fait «sur le tas», avec l'aide des collègues qui, d'année en année, ont pu préserver leur place, acquérir une expertise et élaborer du matériel pédagogique. (Il convient de rappeler qu'un faible niveau d'ancienneté dans le réseau scolaire actuel correspond à environ dix à quinze années d'enseignement.) Toutes les enseignantes de l'accueil ont fait mention de l'insécurité d'emploi reliée au statut d'enseignante à l'accueil. Chaque année, on assiste à un roulement de personnel et à la relocalisation des classes d'accueil dans le réseau de la commission scolaire.

Enfin, malgré les budgets plus élevés à l'accueil, les enseignantes déplorent la piètre qualité du matériel didactique disponible. Il serait insuffisant, peut adapté à la clientèle et désuet. Ainsi, la très grande majorité des enseignantes produisent elles-mêmes ce matériel, ce qui exige une longue préparation de cours en dehors des heures de présence en classe. Les contacts professionnels avec les conseillères pédagogiques des différentes commissions scolaires sont peu utiles à cette fin, le matériel proposé par ces professionnelles étant trop coûteux, compte tenu des renouvellements fréquents.

En ce qui concerne le milieu environnant ou familial, les enseignantes de l'accueil présentent comme un des obstacles ou freins à la francisation le manque de connaissance du français chez les parents des élèves de l'accueil, ces derniers ne pouvant conséquemment apporter un soutien linguistique à leurs enfants. Le plus souvent, ces parents méconnaissent le fonctionnement de l'école et les valeurs éducatives de participation qui y circulent. Ils sont davantage enclins à remettre entièrement entre les mains des enseignantes la scolarisation de leurs enfants, d'autant plus qu'ils sont dans une phase de leur vie où ils travaillent de longues heures et n'ont que peu de temps à consacrer à l'éducation. Dans toutes les commissions scolaires, on remarque que certains parents préfèrent envoyer leurs enfants à l'école anglaise et qu'il ne comprennent pas toujours l'obligation qui les touche d'inscrire leurs enfants à l'école française. Par ailleurs, dans les commissions scolaires de l'Ouest de Montréal, les enseignantes observent que certains parents anglophones sont davantage intéressés à l'accueil en ce qu'il peut faire office de garderie qu'en ce qu'il peut constituer un stage de francisation. Enfin, dans les commissions scolaires du Centre (Commission scolaire Sainte-Croix) et de l'Ouest de Montréal (Commission scolaire

Sault-Saint-Louis), les enseignantes rapportent que des parents francophones s'opposent à l'implantation de classes d'accueil dans leur école de quartier.

En résumé, les principaux obstacles à la francisation énumérés par les enseignantes de l'accueil dans leur secteur d'activités sont : des conditions d'enseignement qui limitent l'expression orale en classe; l'isolement de la clientèle à l'intérieur de l'école; la marginalisation et l'absence de reconnaissance professionnelle dont les enseignantes sont l'objet au sein du système d'enseignement; la pénurie et la mauvaise qualité du matériel didactique; le manque de soutien éducationnel et linguistique au niveau de l'environnement familial et social. En conséquence, les suggestions les plus fréquentes qu'elles avancent sont : un stage en accueil plus long (20 mois); des groupes d'élèves plus restreints et constitués selon le critère de l'âge uniquement; des classes spécialisées pour les élèves sous-scolarisés; des mesures systématiques d'intégration partielle dans les classes régulières de l'école d'accueil; du matériel didactique mieux adapté à la clientèle et axé sur l'expression orale; une stabilité du personnel présentant une expérience dans le champ de l'accueil et enfin, une sensibilisation des enseignants, des parents québécois francophones et de la population en général à la présence pluriethnique et à l'apport des communautés culturelles.

B. DIRECTEURS D'ÉCOLES D'ACCUEIL

Les différents problèmes soulevés par les enseignantes de l'accueil concernant la clientèle, la structure de l'accueil et l'environnement familial et social sont également mentionnés par les directeurs des écoles d'accueil. Ils soulignent, en particulier, des difficultés de gestion : roulement de personnel engendrant l'insécurité et le manque de formation des enseignantes de l'accueil ou la perte d'enseignants expérimentés en raison des règles de la convention collective; intégration partielle difficile aux classes régulières pour certains élèves de l'accueil due aux résistances des enseignants des classes régulières; double horaire d'enseignement et de transport à l'intérieur d'une même école; obstacles administratifs à l'ouverture de classes d'accueil en cours d'année; lenteur dans l'attribution des budgets; manque de ressources budgétaires pour des activités parascolaires, des services professionnels (agent de liaison, orthophoniste, etc.) ou l'achat de matériel pédagogique adapté à la clientèle; faible participation des parents allophones à la vie de l'école, en raison surtout de la grande distance entre le domicile et l'école d'accueil.

Dans toutes les écoles d'accueil, les directeurs ont proposé des réaménagements de la structure des classes d'accueil. L'accent est mis sur le regroupement des classes d'accueil, leur homogénéisation suivant le critère de l'âge ou du niveau de connaissances, le prolongement du stage de l'accueil, la diminution du ratio maître-élèves et une prévision budgétaire pour les classes d'accueil qu'il faut ouvrir après le 30 septembre afin de desservir les élèves arrivés en cours d'année. D'autres suggestions ont trait aux ressources humaines. Les directeurs souhaitent une plus grande stabilité du personnel de l'accueil qui ne peut être atteinte que par la reconnaissance statutaire de l'expérience acquise dans ce secteur. Selon eux, l'école d'accueil a besoin de ressources humaines supplémentaires : travailleuses sociales, orthophonistes, professeurs d'origine ethnique. Un perfectionnement des enseignantes axé sur l'éducation interculturelle serait aussi bénéfique. Enfin, les directeurs d'école désirent que soit mise sur pied une vaste campagne de sensibilisation du milieu environnant au développement rapide de la pluriethnicité dans la composition de l'école montréalaise, sensibilisation qui stimulerait la participation des parents d'origine ethnique à la vie de l'école et amènerait l'organisation scolaire à mieux répondre aux attentes de ces parents.

En résumé, la définition des problèmes et les suggestions émises par les directeurs d'école touchent en particulier les règles administratives de l'accueil établies par le ministère de l'Éducation, les règles de la convention collective, les attitudes et les comportements habituels du milieu environnant. Le fonctionnement parallèle des classes d'accueil et du secteur régulier à l'intérieur d'une même école, problème mentionné par les enseignantes de l'accueil et les directeurs d'école, est attribué à l'organisation du transport scolaire relevant de l'autorité de la commission scolaire et aux réticences des enseignants du secteur régulier à accroître leur charge de travail en intégrant à temps partiel dans leur classe des élèves inscrits à l'accueil.

C. COMMISSIONS SCOLAIRES

Au cours des entrevues réalisées auprès des conseillères pédagogiques des différentes commissions scolaires, les principaux problèmes soulevés concernant la francisation sont la durée insuffisante du stage de l'accueil et l'accessibilité limitée au stage de postaccueil. Les modalités actuelles de l'accueil, définies par le ministère de l'Éducation - soit un stage de dix

mois, avec possibilité de prolongation de dix autres mois -, ne sont pas, selon ces professionnelles, adaptées à la clientèle souvent sous-scolarisée, parfois même analphabète. Dans ces cas, la durée du stage ne permet pas à la fois de franciser et de scolariser les élèves. Leur adaptation en classe régulière n'est pas toujours facile, tout au moins sur le plan pédagogique, ce qui explique la résistance des enseignants à les intégrer à temps partiel. Cette difficulté touche de façon particulière les élèves issus de l'immigration humanitaire et les Haïtiens. À ce problème vient s'ajouter celui du manque d'outils et de connaissances permettant d'accélérer les apprentissages et d'évaluer les acquisitions de cette nouvelle clientèle, hétérogène quant au style d'éducation, aux valeurs culturelles, aux modes de vie, etc. L'évaluation des connaissances par des tests semble déficiente. On s'interroge sur ce que doivent savoir les élèves de l'accueil pour suivre le programme régulier et sur la méthode la plus apte à favoriser l'apprentissage d'un vocabulaire assez étendu et une compréhension de la langue suffisante pour permettre une scolarisation normale.

Plusieurs conseillères pédagogiques des différentes commissions scolaires signalent, cependant, qu'elles consacrent peu de temps à ces perspectives pédagogiques car le dossier de l'accueil ne serait pas prioritaire; il serait même, dans certains cas, une «queue de tâche». L'accent est davantage mis sur les difficultés d'intégration des élèves au secteur régulier et sur l'application des nouveaux programmes du ministère de l'Éducation. On rapporte que les priorités sont fonction soit de l'importance numérique d'une clientèle visée, soit de la dimension politique donnée localement à un dossier.

De plus, on signale des écarts persistants entre les décisions administratives du Ministère ou de la commission scolaire et les objectifs pédagogiques laissés aux enseignantes et à leurs conseillères. À titre d'exemple, on cite souvent le cas du manque de ressources matérielles au niveau de l'accueil, que l'on explique de la façon suivante. Lorsque le Ministère présente un programme d'enseignement pour l'accueil, il laisse au «milieu» ou à la commission scolaire la responsabilité et le choix du matériel didactique. Comme le milieu de l'édition estime la production de matériel pour allophones peu rentable et n'en produit pas, la commission scolaire doit décider si elle va elle-même en produire. Au moment d'établir les prévisions budgétaires, il peut arriver qu'elle choisisse d'étendre l'implantation du Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) plutôt

que d'accorder une allocation financière particulière pour l'instrumentation didactique au niveau de l'accueil.

Des conseillères pédagogiques remarquent que le faible nombre des allophones peut jouer contre eux et contre le secteur de l'accueil : leur mandat ne leur permet pas d'accorder autant d'importance à un dossier touchant 5, 10 ou 15 enseignants qu'à un dossier concernant 250 ou 300 enseignants. C'est pourquoi peu d'actions pédagogiques sont posées en faveur de la classe d'accueil.

Dans une commission scolaire où le dossier des communautés culturelles est jugé prioritaire depuis peu, des conseillères pédagogiques observent les mêmes tensions et contradictions entre le point du vue administratif et le point de vue pédagogique, dans un contexte de décentralisation des classes d'accueil vers les écoles de quartier. On souligne que la formule du regroupement des élèves d'accueil dans certaines écoles a été adoptée, dans le passé, pour des raisons administratives de gestion de clientèle, de personnel, de locaux, etc. Le mouvement de décentralisation est justifié par l'importance numérique (30 %) de la clientèle allophone de cette commission scolaire; l'on reconnaît à cette clientèle le droit d'être desservie dans son milieu naturel afin de lui éviter la multiplication des adaptations auxquelles elle est présentement soumise (classe d'accueil, classe de postaccueil, école de quartier, transport, nouveau pays, nouveau système d'éducation, etc.). Cette politique laisserait à l'école le soin de développer certaines modalités d'accueil et des modèles pédagogiques appropriés, dans une perspective d'éducation interculturelle.

Administrativement, cette décision n'implique pas de grandes difficultés de gestion, rapportent ces conseillères pédagogiques. Mais sur le plan pédagogique, il peut se présenter des difficultés dans les quartiers à forte ou à faible densité ethnique. D'une part, l'on connaît la tendance des milieux immigrants au regroupement dans certains quartiers. Ainsi, dans certaines zones du territoire scolaire, on trouve des écoles à très haute densité ethnique, caractéristique peu favorable à la francisation et à la scolarisation des élèves : plus le nombre d'élèves allophones est élevé dans une école, plus le français demeure une langue scolaire et moins il devient une langue d'usage et de culture. Déjà, bon nombre d'écoles situées dans des quartiers à forte densité ethnique sont bondées et ne peuvent recevoir la clientèle francophones. D'autre part, il est pédagogiquement souhaitable que, dans un école, il y ait suffisamment d'élèves allophones pour mettre sur pied

quelques classes d'accueil relativement homogènes quant au degré de scolarité, à l'âge et au degré de connaissance du français. Le nombre minimal de classes d'accueil doit se situer, selon ces spécialistes, entre trois à quatre classes par école, afin de favoriser l'apprentissage des élèves et l'établissement d'une dynamique entre les enseignantes. Cette condition peut, cependant, être difficile à remplir dans les zones scolaires à faible densité ethnique. On rapporte, de plus, que les prévisions de clientèle et de services sont difficiles à établir d'année en année en raison de la forte mobilité domiciliaire des allophones.

Enfin, dans plusieurs commissions scolaires, les conseillères pédagogiques mentionnent que les tensions entre le secteur administratif et le secteur pédagogique peuvent aussi résulter du type de direction de l'école. Ainsi, il peut arriver qu'un directeur décide de loger une classe d'accueil dans le secteur anglophone de l'école ou dans une section éloignée des classes régulières, ou bien limite les services de l'accueil en intégrant le budget spécial alloué à l'accueil à celui de secteur régulier, ou encore soit peu enclin à l'accueil du réseau français de la commission scolaire sous prétexte, par exemple, que les parents francophones affichent une résistance à la présence d'allophones dans l'école, craignant une diminution de la qualité de l'enseignement et du français.

Dans un tel contexte, un premier groupe de suggestions présentées par les conseillères pédagogiques des différentes commissions scolaires concerne l'affectation de plus de ressources budgétaires par le ministère de l'Éducation et la commission scolaire au secteur de l'accueil, afin d'améliorer et de rendre plus efficaces les mesures de francisation : prolongation du stage de l'accueil, accessibilité élargie au stage de postaccueil, personnes-ressources chargées de préparer du matériel didactique et de construire des grilles d'évaluation adaptées à une clientèle allophone. Un autre groupe de suggestions touche à la formation des enseignantes : formation initiale dans l'enseignement d'une langue seconde, stage de formation continue dans une perspective d'éducation interculturelle, présence d'enseignants d'origine ethnique. Enfin, les conseillères expriment le souhait que les différentes commissions scolaires se dotent de moyens spécifiques d'animation auprès des enseignants, des directeurs d'école et des parents d'élèves pour amener un changement dans les mentalités, une plus grande ouverture aux réalités interculturelles scolaires et sociales.

Si, dans les différentes commissions scolaires, les conseillères pédagogiques font surtout état des tensions entre les secteurs pédagogiques et administratifs quant à la francisation de la clientèle d'accueil, le personnel cadre des diverses directions de ces mêmes commissions scolaires évoque, pour sa part, comme principal obstacle à la francisation, les difficultés de gestion de clientèle, de personnel et de locaux dues aux règles de financement du ministère de l'Éducation; ces difficultés se traduisent par des tensions entre la gestion de la clientèle et la gestion du personnel. Le principal exemple que l'on en donne est le suivant. Le financement de classes d'accueil est fondé sur le nombre d'inscriptions au 30 septembre de chaque année. Les inscriptions faites après cette date sont financées sur demande par le Ministère. Or, les prévisions de clientèle sont difficiles à établir et ont une incidence sur l'engagement ferme du personnel qui doit se faire avant le 30 juin. C'est pourquoi, dans l'incertitude, on limite le plus souvent l'embauche du personnel d'accueil au minimum, ce qui entraîne une instabilité et un roulement du personnel non fermement réengagé et remis en disponibilité après le 30 juin. Par ailleurs, l'arrivée d'élèves immigrants en cours d'année implique un réaménagement de classes existantes ou, si le nombre le justifie, l'ouverture d'une nouvelle classe. La règle de la convention collective stipule un ratio maître-élèves de 16 élèves par classe d'accueil. Dans le cas où le nombre de nouveaux élèves ne permet pas de créer une nouvelle classe, on tente de regrouper les élèves de l'accueil de la façon la plus homogène possible quant à l'âge et aux acquisitions en français. Même là, les groupes déjà constitués s'en trouvent dérangés. Il arrive que le ratio maître-élèves soit dépassé. Une compensation financière est alors prévue pour l'enseignant et une demande d'allocation doit être faite au Ministère.

Mais cette demande n'est acceptable que si d'autres règles du Ministère, relatives à l'intégration en cours d'année d'élèves de l'accueil en classe régulière, sont respectées. C'est notamment le cas de la règle du postaccueil (second stage de 10 mois) qui postule que 50 % de cette catégorie de clientèle doit être intégrée aux classes régulières en cours d'année. On rapporte que l'application de cette règle se fait à l'encontre des enseignantes de l'accueil et du régulier. D'une part, on observe que les enseignantes de l'accueil et du postaccueil ont tendance à garder leur groupe jusqu'à la fin de l'année pour différentes raisons : maîtrise du groupe, bon cheminement linguistique et scolaire, intégration au régulier non désirée par les enseignants de ce secteur, crainte de voir les élèves intégrés remplacés par des élèves nouveaux partant de zéro. Comme, en l'absence de critères

objectifs d'évaluation, la décision d'intégrer un élève au régulier repose sur l'estimation individuelle des enseignantes de l'accueil, les efforts d'intégration en cours d'année sont rares. D'autre part, on remarque que les enseignants du régulier sont réticents à accepter en cours d'année, des élèves provenant de l'accueil ou du postaccueil, ceci pour des raisons de ratio déjà élevé, de surcharge de travail et de prévisions d'échecs scolaires à justifier devant la direction de l'école. Ainsi, les règles du Ministère sont peu conciliables avec les pratiques du milieu de l'école.

Par ailleurs, l'ouverture d'une nouvelle classe d'accueil en cours d'année amène pour les administrateurs de la commission scolaire un problème de localisation, ce qui explique le peu d'empressement d'un bon nombre de directeurs d'école à accepter cette responsabilité et les aména - gements qu'elle entraîne, en l'absence de prévisions budgétaires suffisantes au niveau de l'école. Une telle attitude se rencontre aussi lorsqu'il faut attribuer un local aux classes d'accueil dans une école relativement popu - leuse en début d'année, car les règles administratives du Ministère relatives au surplus de personnel permis dans une école primaire de plus de 500 élèves (directeur-adjoint, orthopédagogue et personnel non enseignant supplémentaire) ne tiennent pas assez compte de la surcharge de travail qu'occasionne la présence d'une clientèle d'accueil.

Deux autres raisons viennent s'ajouter pour expliquer la lenteur des progrès dans le développement d'une mentalité d'accueil dans les écoles. L'une tient aux mouvements de personnel dus aux conventions collectives, à la mobilité des enseignants et des directeurs d'école, et aux mises à la retraite. Dans ce contexte, les efforts de sensibilisation du milieu déployés par les commissions scolaires se trouvent constamment compromis. La seconde raison est liée à la formation initiale ou continue des maîtres : ceux-ci ne sont pas adéquatement préparés à enseigner à une clientèle allophone. On considère que les enseignantes ne disposent pas des habiletés et connaissances nécessaires pour faire face à la responsabilité qui leur incombe de franciser et de scolariser à la fois une clientèle culturellement hétérogène et souvent sous-scolarisée, qui doit parfois faire un triple apprentissage linguistique (langue d'origine, français, anglais) et dont les parents sont peu ou pas francisés.

De façon générale, les difficultés de gestion rapportées sont resituées dans le contexte plus large de l'improvisation et de la marginalisation de la structure de l'accueil. Cette structure semble intérimaire, sujette à des

mesures d'appoint, jamais vraiment validée et intégrée dans le réseau scolaire. Cette marginalisation est observable tant au niveau gouvernemental qu'à la direction des commissions scolaires, dans les directions régionales et dans les écoles. Le secteur de l'accueil est à l'image des bureaux spéciaux dont il a suscité la création au ministère de l'Éducation et dans les commissions scolaires, des responsables de dossiers intérimaires et mobiles et des écoles en perte de clientèle, en danger de fermeture ou en manque de services et de ressources face à l'augmentation de leur clientèle.

C'est ainsi que la suggestion la plus évoquée par le personnel cadre et de direction des commissions scolaires est celle d'élaborer et de diffuser une approche interculturelle de l'éducation, en vue d'une plus grande ouverture des mentalités aux nouvelles réalités scolaires, dans une perspective d'intégration, et non d'assimilation, de la clientèle allophone au réseau scolaire. L'acceptation d'une éducation interculturelle pourrait se traduire, sur le plan administratif, par une plus grande souplesse accordée aux commissions scolaires par le ministère de l'Éducation quant aux règles budgétaires et par une augmentation des ressources financières afin de diminuer le ratio maître-élèves dans les classes d'accueil, de prolonger le stage de l'accueil pour les élèves sous-scolarisés, de développer le matériel didactique nécessaire et de dispenser d'autres services de support aux élèves allophones ainsi qu'à leurs parents dans leurs efforts de francisation. Une dernière suggestion générale touche la formation des enseignantes : on souhaite que les programmes universitaires en science de l'éducation visent une meilleure préparation à enseigner à une clientèle allophone, dans un contexte d'éducation interculturelle.

D. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Au ministère de l'Éducation, le personnel de direction ayant des responsabilités dans le dossier de l'accueil souligne les difficultés de fonctionnement reliées à certaines caractéristiques spécifiques à la clientèle de l'accueil, à l'évaluation des enseignantes de l'accueil, à l'attitude des enseignants du régulier à l'endroit des élèves provenant de l'accueil et à l'attitude des commissions scolaires devant les problèmes générés par l'accueil de cette nouvelle clientèle.

Un premier obstacle rencontré dans la francisation de la clientèle de l'accueil est la sous-scolarisation d'une grande partie de celle-ci observable depuis l'adoption de la loi 101 et plus encore depuis la vague d'immigration

humanitaire et asiatique en 1979. Auparavant, les classes d'accueil admettaient surtout des élèves d'origine européenne, scolarisés, dont le seul apprentissage consistait à acquérir un bagage suffisant en français pour poursuivre leur scolarisation dans des classes régulières. À cette époque, un stage de dix mois était suffisant. La loi 101 a obligé le ministère de l'Éducation à élargir les normes de l'accueil et à prévoir, dans le budget, une prolongation du stage de l'accueil de dix mois pour une partie de la clientèle d'accueil, considérant qu'il fallait parfois 20 mois avant qu'un élève sous-scolarisé soit suffisamment francisé pour poursuivre son cheminement scolaire au secteur régulier.

Cependant, selon le Ministère, cette évaluation se heurte à l'appréciation des enseignants. Ces derniers ont tendance, lorsqu'ils enseignent dans une classe d'accueil, à prolonger le stage pour des raisons de scolarisation insuffisante et lorsqu'ils enseignent dans une classe régulière, à évaluer sévèrement les élèves provenant de l'accueil pour des raisons de francisation insuffisante. Or, dans l'optique du Ministère, le rattrapage doit se faire en classe régulière et non en classe d'accueil. On considère que les commissions scolaires sont outillées et financées pour mettre sur pied des services appropriés aux élèves sous-scolarisés, ayant effectué un stage d'accueil de 20 mois.

Aux yeux de la direction du Ministère, on observe dans les écoles trop peu d'empressement à intégrer en cours d'année dans le secteur régulier des élèves inscrits après le 30 septembre d'une année et ayant terminé, avec satisfaction, au cours de l'année scolaire suivante, un stage de dix mois ou plus. Cette intégration en cours d'année rencontre la résistance des enseignants et des directions d'école. Pour le Ministère, cette mesure constitue pourtant la seule façon de réglementer la durée du séjour en accueil. On rappelle aussi qu'une partie de la clientèle d'accueil n'a pas besoin de compléter un stage de dix mois et que, dans ce cas, la commission scolaire peut disposer des allocations versées pour un stage complet et mettre sur pied des services supplémentaires au régulier si elle le juge opportun. Les fonds investis par le Ministère à partir de la déclaration du nombre des élèves inscrits au 30 septembre peuvent être gérés par les commissions scolaires avec une autonomie reconnue.

Enfin, une dernière difficulté identifiée par le personnel du ministère de l'Éducation réside dans l'habitude qu'ont les commissions scolaires de recourir systématiquement à une demande de ressources budgétaires

supplémentaires quand se présente un nouveau problème. Cette pratique trop largement gratifiée dans le passé s'est transformée en habitude. Dans le contexte actuel de restrictions budgétaires, elle n'est plus de mise. Mais ce changement inquiète les administrateurs des commissions scolaires pour qui la qualité des services semble dépendre de l'importance des ressources. Le Ministère est d'avis qu'à partir des règles de financement actuelles, les commissions scolaires ont suffisamment d'autonomie pour établir leurs priorités et pour assumer leurs choix. On donne, comme exemple, le choix politique que font des commissaires de maintenir une école ouverte malgré un nombre peu élevé d'élèves. Ce choix implique un important financement. Par ailleurs, le personnel du Ministère se dit conscient que la période de restrictions budgétaires coïncide malheureusement avec une période d'augmentation des besoins en éducation; les besoins d'une meilleure expertise à l'accueil et d'une instrumentation adéquate sont réels, mais la solution ne peut résider présentement dans l'allocation de ressources budgétaires supplémentaires.

Dans cette perspective, les suggestions émises vont d'abord dans le sens d'une concertation entre le différents milieux scolaires afin de résoudre le problème de la sous-scolarisation. Ensuite, on souhaite que les universités préparent les futurs enseignants à une éducation interculturelle intégrant l'apprentissage du français comme langue seconde. Enfin, on suggère qu'une sensibilisation du personnel de l'école soit entreprise afin de favoriser une attitude plus ouverte et accueillante par rapport aux nouvelles conditions de vie scolaire qu'implique la présence d'une clientèle allophone.

E. CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL

Au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, une première difficulté évoquée par le personnel de direction concerne l'absence de préparation de toute la structure du réseau scolaire francophone à absorber l'impact de la loi 101 et l'arrivée massive d'élèves non francophones de diverses ethnies. Le personnel de tous les niveaux accuse un manque de préparation remarquable. Ce n'est que maintenant que la réflexion s'amorce. Selon le Conseil, la responsabilité de cet état de choses incombe au ministère de l'Éducation et au Gouvernement. D'une part, le Ministère a manqué de leadership en méconnaissant la réalité montréalaise où se retrouvent la quasi-totalité des allophones et une concentration de milieux défavorisés. Cette situation n'a pas fait l'objet d'une priorité au niveau budgétaire.

D'autre part, on constate que le Gouvernement, n'ayant jamais constitué le réseau scolaire sur une base linguistique, a laissé le réseau anglo-protestant de Montréal développer un secteur francophone privilégiant la mise sur pied d'écoles ethniques (grecque, haïtienne) en offrant des services à même les fonds destinés aux milieux défavorisés. La moitié des écoles de ce réseau est francophone. Au Conseil, on considère qu'un processus de francisation administré par des gestionnaires et commissaires unilingues anglais ne constitue pas une condition acceptable de francisation.

On souligne une autre difficulté : certaines commissions scolaires acceptent mal l'intervention du Conseil en matière de pédagogie et d'échanges avec les communautés culturelles. Ces commissions scolaires jugent que ce rôle est de leur ressort et cette objection entraîne un manque de collaboration et de concertation de leur part. Il existe aussi des divisions internes au sein de certaines commissions scolaires entre les responsables du secteur de l'accueil. Ces conflits ralentissent l'évolution du dossier.

Les suggestions émises portent d'abord sur les politiques de l'éducation qui devraient traduire une reconnaissance concrète de la présence et de la croissance de la population allophone. Des efforts de sensibilisation devraient être faits au niveau politique en favorisant des échanges entre les commissaires des différentes commissions scolaires. On suggère enfin de tenir compte, dans la formation des maîtres, des nouvelles caractéristiques de la clientèle scolaire montréalaise et de la nécessité d'une approche interculturelle de l'éducation.

CHAPITRE II

Intégration au secteur régulier de la clientèle non francophone

I. CONDITIONS FAVORABLES À LA FRANCISATION

A. ENSEIGNANTES DU SECTEUR RÉGULIER

La clientèle non francophone d'origine, intégrée au secteur primaire régulier, fait preuve sur le plan du comportement scolaire des mêmes caractéristiques positives signalées par les enseignantes des classes d'accueil. En effet, les enseignantes des classes régulières des différentes commissions scolaires rapportent que, majoritairement, les élèves allophones sont disciplinés, travaillants, motivés à apprendre le français, respectueux de l'autorité et bien encadrés sur le plan familial. Les parents de ces élèves entretiennent des relations de coopération avec l'école et sont désireux d'assurer la réussite et la francisation de leurs enfants. Cette attitude positive d'une très grande majorité d'élèves et de parents allophones à l'endroit de l'école française est, souligne-t-on, une condition particulièrement favorable à la francisation. On mentionne aussi très souvent que les relations entre les élèves francophones et allophones ou anglophones sont bonnes au secteur primaire et qu'il n'y a pas de manifestations persistantes de rejet ou de mise à l'écart.

Une autre condition fréquemment rapportée comme étant favorable à la francisation est la structure actuelle de l'accueil, que l'on estime relativement efficace, sécurisante pour l'élève allophone et essentielle comme mesure de transition avant l'intégration en classe régulière. De plus, l'adaptation des élèves au secteur régulier peut être favorisée par les nouveaux programmes de français du ministère de l'Éducation. Étant axés sur l'image, l'expression orale et la communication à partir de l'expérience personnelle de l'élève, ils permettent une meilleure évolution dans l'apprentissage et la maîtrise du français. On estime, enfin, que les ressources humaines supplémentaires affectées au soutien linguistique des élèves provenant des classes d'accueil constituent une mesure d'appoint très utile à la normalisation de leur cheminement scolaire.

Les enseignantes de ce secteur font souvent la remarque qu'il y a eu depuis quelques années une évolution favorable dans les attitudes des différents personnels scolaires face à la réalité pluriethnique de l'école. Cette évolution se traduit par une volonté de connaître davantage l'histoire et la culture des pays d'origine des élèves allophones et de développer une éducation interculturelle qui tienne compte à la fois des différences culturelles et des difficultés d'apprentissage linguistique ou autres. Dans cette perspective, la présence d'enseignants d'origine ethnique est perçue comme bénéfique à la francisation et à l'intégration scolaire des élèves.

B. DIRECTEURS D'ÉCOLES DU SECTEUR RÉGULIER

Dans toutes les écoles visitées, les directeurs comme les enseignantes reconnaissent à la clientèle allophone les mêmes qualités. Ils jugent aussi que la préparation des enseignants à intégrer pédagogiquement les élèves provenant de l'accueil est meilleure. Ils observent que, depuis quelques années, les parents allophones s'expriment davantage en français dans leurs communications avec l'école et qu'ils demandent souvent de l'aide pour l'apprentissage du français de leurs enfants, sous forme de parrainage par des élèves francophones, par exemple.

Dans les commissions scolaires de l'Est et du Centre de l'île de Montréal, lorsqu'il est question de facteurs favorisant la francisation, les directeurs d'école mettent davantage l'accent sur les ressources mises en place tels la structure de l'accueil, les mesures de soutien linguistique, les services d'interprètes, d'agents de liaison, de conseillères pédagogiques et les mesures spéciales d'aide budgétaire liées au degré de défavorisation de l'école et établies selon la grille du Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

Dans les commissions scolaires de l'Ouest de l'île de Montréal, les directeurs désignent surtout comme facteurs favorables à la francisation les mesures d'attrait tels le dîner à l'école, le développement de la bibliothèque, les activités extérieures organisées conjointement avec la ville, les conseils donnés aux parents afin qu'ils incitent leurs enfants à écouter certaines émissions de télévision en français. Dans cette région, les mesures estimées favorables à la francisation sont axées sur la qualité du français et l'accentuation de l'immersion culturelle en français. Dans les écoles de l'Est et du Centre de Montréal, les mesures de francisation semblent plutôt orientées vers un soutien à l'enseignement et à la scolarisation.

C. COMMISSIONS SCOLAIRES

Le personnel professionnel et cadre rencontré dans les différentes commissions scolaires, tout en faisant état des qualités scolaires précitées de la clientèle allophone, souligne que la prise de conscience relativement récente de l'importance numérique et culturelle de cette clientèle, observable aux différents paliers scolaires, est un facteur très favorable à la francisation. Ainsi, une mentalité d'accueil tend à se développer dans le milieu scolaire. On constate qu'il se produit depuis deux ou trois ans une évolution positive tant au niveau des mesures pédagogiques qu'à celui des attitudes du personnel enseignant. Le prolongement possible du stage d'accueil, la mise sur pied de programmes personnalisés de soutien linguistique, le nouvel intérêt d'un grand nombre d'intervenants scolaires pour une éducation interculturelle, l'embauche de personnes-ressources, la diffusion d'informations sur les ethnies et les cultures sont autant d'éléments témoignant d'une franche préoccupation d'offrir aux élèves non francophones un apprentissage linguistique valable et une insertion scolaire adaptée. Selon certaines études internes réalisées dans des commissions scolaires, on remarque qu'un élève allophone poursuit particulièrement bien sa scolarisation du secondaire s'il est demeuré environ trois ans au secteur primaire francophone, après avoir fait un stage d'accueil approprié à sa condition linguistique et scolaire. On estime que l'intégration scolaire et linguistique des élèves allophones est plus aisée au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

D. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Le personnel de direction rencontré au ministère de l'Éducation estime, pour sa part, que les mesures de francisation actuelles sont en général efficaces et qu'elles servent même de modèle à d'autres pays. On rapporte que les élèves normalement scolarisés par rapport à leur âge réussissent bien dans les mois qui suivent leur intégration au régulier et que, pour l'écrit et la grammaire, ils dépassent même la moyenne francophone québécoise. Les budgets alloués à la francisation sont estimés suffisants, compte tenu du contexte général de restrictions budgétaires que connaît le Québec. Par ailleurs, le Ministère, conscient de certains problèmes spécifiques, met sur pied, de concert avec les commissions scolaires, des projets pilotes destinés à remédier aux conditions difficiles de francisation des élèves sous-scolarisés. Enfin, dans le but de soutenir les efforts de francisation, le Ministère a élaboré un programme de sensibilisation aux communautés

culturelles, pris en charge par des personnes-ressources du Ministère et destiné, dans un premier temps, aux enseignants du secteur régulier et aux directeurs d'école. Dans un avenir prochain, on entend poursuivre cette sensibilisation auprès des administrateurs, gestionnaires et professionnels des différentes commissions scolaires.

E. CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL

En ce qui concerne le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal nous référons le lecteur au point I-E du chapitre premier, car les commentaires qui y sont exposés font état d'une situation générale, commune au secteur régulier et à celui de l'accueil.

II. OBSTACLES OU FREINS À LA FRANCISATION ET SUGGESTIONS

A. ENSEIGNANTES DU SECTEUR RÉGULIER

Pour les enseignantes du secteur régulier, le principal obstacle à la francisation de la clientèle allophone est la difficile scolarisation d'une importante partie de cette clientèle en raison d'une compréhension insuffisante du français, laquelle est à son tour attribuée à la trop courte durée du stage de l'accueil et à l'usage restreint du français comme langue de communication dans l'environnement familial ou social. Les retards en français entraînent des retards dans les autres matières et provoquent des difficultés d'apprentissage nécessitant l'intervention d'orthopédagogues ou une période de récupération en classe fermée.

De même, l'apprentissage simultané de plusieurs langues - d'origine, anglais et français - est considéré comme un autre obstacle important à la francisation de cette clientèle : il entraîne un manque de vocabulaire en français, un mélange des structures syntaxiques et grammaticales des trois langues et des difficultés en lecture et en écriture. Dans toutes les écoles des différentes commissions scolaires, les enseignantes mentionnent que pour cette clientèle, le français n'est qu'une langue scolaire et qu'entre allophones, surtout au deuxième cycle du primaire, l'anglais est très souvent la langue de communication, même à l'école lors des récréations. À la maison, c'est la langue d'origine qui est utilisée; un pourcentage élevé de cette clientèle, dans les différentes commissions scolaires, suit, le samedi, des cours de langue d'origine. Dans les écoles où une même ethnie est fortement représentée, c'est la langue d'origine qui devient la principale langue de communication entre les élèves.

Beaucoup d'enseignantes considèrent qu'en raison des déficiences en français d'une grande partie de la clientèle allophone (30 % à 50 %), le rythme d'apprentissage de la classe se trouve ralenti et la qualité du français diminuée, ce qui défavorise les élèves francophones. La baisse de la qualité du français provient du fait que les enseignantes doivent donner plus d'explications, choisir des textes moins difficiles et limiter l'étude des difficultés de la langue française, à cause de la présence d'élèves allophones ne maîtrisant pas la langue. C'est pourquoi les enseignantes se disent généralement favorables à un stage d'accueil plus long, afin de consolider et d'approfondir l'apprentissage du français chez ces élèves.

Cette dernière remarque, très fréquente, est souvent associée à un facteur contextuel : l'application des nouveaux programmes de français du ministère de l'Éducation. Ces nouveaux programmes mettent l'accent sur l'expression orale à partir de situations signifiantes pour l'enfant. Ainsi conçus, ils sont très exigeants pour les élèves allophones qui, leur vocabulaire de base ayant généralement d'importantes lacunes, nécessitent plus d'intervention de la part des enseignants, ce qui implique pour ceux-ci une surcharge de travail qu'ils peuvent difficilement absorber compte tenu du nombre actuel d'élèves par classe. De plus, le matériel pédagogique adapté aux nouveaux programmes est, selon les enseignantes interviewées, nettement insuffisant et inadapté à la clientèle allophone. Les enseignantes se plaignent d'avoir à créer beaucoup de matériel pour appliquer ces nouveaux programmes et de devoir les adapter à une clientèle hétérogène quant aux niveaux de connaissance du français.

Dans ce contexte, les enseignantes estiment essentielles, mais trop limitées, les ressources en soutien linguistique fournies par la commission scolaire; elles souhaitent que cette aide en ressources humaines soit élargie et systématique - elle n'est maintenant qu'une mesure d'appoint incertaine. L'aide étant insuffisante, les élèves qui éprouvent de grandes difficultés linguistiques doivent être acheminés en classe fermée de récupération ou au service d'orthopédagogie, même s'ils ne présentent pas de véritables troubles d'apprentissage scolaire. Ils connaissent alors une certaine marginalisation ou un certain ralentissement dans leur progression scolaire.

Enfin, les enseignantes font souvent mention de leur besoin de formation et d'informations spécifiques en ce qui a trait à leur travail avec la clientèle. Dans l'état actuel des choses, elles reçoivent peu d'aide concrète des conseillères pédagogiques de la commission scolaire. Selon la plupart d'entre elles, ce problème est accentué par la coupure entre l'école et le milieu au niveau linguistique. Les enseignantes ne peuvent compter sur le support des parents à la maison en matière scolaire, car ceux-ci ne connaissent pas suffisamment le français, travaillant le plus souvent en milieu anglophone.

Cette coupure entre l'école et le milieu n'est pas uniquement d'ordre linguistique, elle est aussi d'ordre culturel. En effet, les enseignantes racontent que le fait d'exiger ou de faire approuver un certain support scolaire par les parents, surtout ceux d'origine asiatique et haïtienne,

engendre chez ces derniers un comportement punitif à l'endroit de leur enfant. Ces parents interprètent la requête des enseignantes - une autorité reconnue à leurs yeux - comme une invitation à sévir contre l'indiscipline ou la paresse de leurs enfants, ce qui équivaut pour eux à recourir à des punitions corporelles qui ne sont pas tolérables selon les valeurs de l'école québécoise. Conscientes de cette incompréhension, les enseignantes osent de moins en moins signaler aux parents les difficultés scolaires de leurs enfants, de peur que ces derniers ne subissent des punitions corporelles. Ces conflits de valeurs et de méthodes éducatives rendent difficiles la communication avec les parents et limitent la participation de ces derniers à la vie de l'école.

B. DIRECTEURS D'ÉCOLES DU SECTEUR RÉGULIER

Les directeurs d'école brossent un portrait de la clientèle allophone tout à fait semblable à celui décrit par les enseignants : retards scolaires de 30 % à 40 % de cette clientèle dus à une préparation linguistique insuffisante en classe d'accueil et à un environnement familial ou social où la langue d'usage est autre que le français. Ils ajoutent qu'un grand nombre d'élèves allophones ont environ deux ans de retard quand ils arrivent au deuxième cycle de l'enseignement régulier et qu'en général les doubleurs sont des allophones qui éprouvent de sérieuses difficultés dans l'apprentissage du français. Ce décalage entre l'âge et le niveau d'études est plus important dans le cas des élèves sous-scolarisés. La durée du stage de l'accueil est estimée trop courte pour leur donner un bagage linguistique suffisant et les hisser au degré de scolarisation correspondant à leur âge. Dans quelques milieux plus favorisés des différentes commissions scolaires, on rapporte que certains parents refusent d'inscrire leurs enfants en classe d'accueil; intégrés directement en classe régulière, ces enfants connaissent des difficultés persistantes en français. On explique ce refus des parents par le fait que les élèves provenant des classes d'accueil sont classés à un niveau d'études inférieur d'une année au moins à leur âge, si l'on se réfère au règlement sur l'âge et le niveau d'études inscrit dans le régime pédagogique actuellement en vigueur.

Compte tenu des difficultés linguistiques d'une bonne partie de la clientèle allophone, les directeurs d'école estiment, de façon générale, que les services de soutien linguistique sont nettement insuffisants, par suite d'un manque de ressources humaines et du trop peu de temps consacré aux élèves en difficultés. La pratique la plus souvent rapportée est une demi-

heure par semaine, réservée à un petit groupe élèves, en dehors de l'horaire de la classe. De plus, cette demande en soutien linguistique doit être justifiée cas par cas devant les instances administratives de la commission scolaire; elle requiert de nombreuses démarches et pressions de la part des directeurs d'école. Ces derniers font souvent la remarque que le secteur de l'accueil dispose de budgets plus élevés que le secteur régulier, pour débuter une tâche de francisation qui s'alourdit lors de l'intégration au secteur régulier. En conséquence, la pénurie de services appropriés décourage les enseignants peu formés pour desservir une clientèle plurieth-nique et ayant un ratio élevé d'élèves.

L'actuel manque de services spécialisés aux élèves allophones en difficultés linguistiques a aussi comme incidence l'utilisation systématique de l'orthopédagogue de l'école pour des troubles linguistiques qui ne relèvent pas réellement de la compétence de ce spécialiste, puisqu'il ne s'agit pas de troubles d'apprentissage proprement dits. Le recours à l'orthopédagogue pour les difficultés linguistiques des élèves allophones amène comme conséquence une diminution de ces services spécialisés aux élèves francophones en réelles difficultés d'apprentissage. Ainsi, pour les directeurs d'école, les faiblesses linguistiques des élèves allophones et le manque de ressources appropriées pour cette clientèle entraînent une confusion dans la description et la distribution des tâches du personnel spécialisé.

Les principales suggestions faites par les directeurs d'école concernent d'abord les mesures de francisation : souplesse dans les normes de prolongation de l'accueil; augmentation substantielle des services en soutien linguistique et en orthophonie. Un autre groupe de suggestions touche les enseignants : ratio maître-élèves moins élevé; embauche de personnel d'origine ethnique; stage de perfectionnement sur l'intégration des allophones; rencontres entre les enseignants du régulier et ceux de l'accueil. On suggère aussi que des budgets soient consacrés à la francisation et à l'alphabétisation des parents allophones, sous forme, par exemple, de cours à l'école du quartier. Enfin, on souhaite que la francisation déborde le cadre de l'école et qu'une large campagne de sensibilisation aux différentes cultures et de valorisation du français soit menée auprès de la population en général et des communautés culturelles et intervenants dans le milieu scolaire en particulier.

C. COMMISSIONS SCOLAIRES

Pour les conseillères pédagogiques des différentes commissions scolaires, le premier obstacle à la francisation des élèves allophones réside dans les difficultés scolaires que ceux-ci connaissent lors de leur intégration du secteur régulier et les retards qu'ils accumulent dans leur cheminement scolaire. Un nombre important de ces élèves affichent plus de deux ans de retard sur le rapport niveau d'âge et d'études établi pour le primaire. Cette situation est due principalement à des problèmes linguistiques, ceux-ci étant à leur tour liés à des problèmes de sous-scolarisation antérieure. Dans certaines commissions scolaires, on rapporte qu'environ 30 % de la clientèle allophone a besoin d'importantes mesures de support, individualisé ou en petits groupes.

On remet présentement en question l'application de ces mesures, principalement en ce qui a trait aux critères de regroupement des enfants (par ethnie? par type de difficultés? selon l'équivalence académique?). Les pratiques actuelles de classes spéciales fermées ou de soutien linguistique et d'orthopédagogie hors de la classe sont estimées inadéquates. Elles ont deux défauts : celui d'unir des élèves francophones présentant des troubles de comportement à des élèves allophones présentant des difficultés linguistiques et celui d'impliquer un retrait temporaire de la classe régulière, obligeant ensuite l'élève à effectuer un rattrapage dans d'autres matières.

L'adaptation de l'enseignement à la clientèle allophone constitue une tâche difficile, en raison de la variété culturelle et des styles d'apprentissage différents de cette clientèle. Les enseignants, déjà peu préparés à enseigner à cette clientèle, sont déçus de recevoir des élèves trop peu francisés.

Dans ce contexte, l'application des nouveaux programmes du ministère de l'Éducation en français et en mathématiques ne simplifie pas la tâche, car les objectifs de ceux-ci ne correspondent pas aux styles d'apprentissage des élèves allophones. On rapporte que les objectifs des nouveaux programmes, dans la mesure où ils visent la pertinence d'un message, le vocabulaire utilisé, la compréhension d'un texte, sont éloignés d'un style d'apprentissage basé sur la mémorisation des mots, des verbes, des normes grammaticales à laquelle recourent généralement les élèves allophones, à défaut d'une compréhension plus profonde. De même en mathématiques, les nouveaux programmes exigent plus de compréhension de texte pour la résolution des problèmes. Il y a aussi des différences culturelles qui

rendent ardue la réalisation de certains exercices : lorsque, par exemple, les élèves doivent présenter une argumentation inverse de celle avancée par l'enseignant, des élèves provenant de certaines ethnies n'osent pas exprimer leur opinion. Enfin, les conseillères pédagogiques ajoutent que le matériel didactique adapté à la clientèle allophone est particulièrement déficient.

L'ensemble de cette situation pédagogique explique le malaise des enseignants devant l'afflux de la clientèle allophone. Ces derniers sont aux prises avec un problème d'évaluation des acquisitions car, pour cette clientèle, les objectifs minimaux des nouveaux programmes deviennent des objectifs maximaux, malgré les efforts fournis par les enseignants et par les élèves. Le ratio maître-élèves est trop élevé et les ressources humaines en soutien linguistique trop limitées, compte tenu des caractéristiques nouvelles de la clientèle.

Par ailleurs, selon les conseillères pédagogiques, certaines pratiques administratives de gestion des ressources budgétaires ne concordent pas avec les besoins pédagogiques. Un exemple : l'opération administrative qui consiste à procéder au dénombrement total, dans une commission scolaire ou dans une région, des élèves nécessitant un support linguistique et à fixer selon les normes de la convention collective le nombre d'enseignants à affecter à cette tâche. À la suite de cette équation, la décision est prise d'assigner ces enseignants itinérants à quelques écoles à forte concentration ethnique. Cette pratique implique que les élèves en difficultés, identifiés dans les autres écoles, ne recevront pas cette forme d'aide; ils devront faire appel à un orthopédagogue. On en arrive ainsi à offrir des services pédagogiques qui soient davantage organisés en fonction de critères d'affectation de personnel qu'en fonction des besoins réels de la clientèle et de l'aide appropriée à lui apporter.

En ce qui concerne les directions d'école, on mentionne qu'il peut y avoir une certaine volonté de ne pas évaluer ou déclarer correctement les besoins en soutien linguistique afin d'éviter de surcharger les enseignants ou de modifier leur rythme d'enseignement, les périodes consacrées au soutien linguistique en dehors de la classe impliquant pour l'enseignant titulaire qu'il reprenne en temps de récupération, avec les élèves concernés, les matières vues pendant leur absence. Ces pénuries de services linguistiques entraînent donc pour les élèves en difficultés des retards scolaires toujours plus accentués, qui se transforment, au fil des années, en troubles d'apprentissage.

Enfin, des conseillères pédagogiques de différentes commissions scolaires notent que la section française du réseau scolaire protestant devient de plus en plus compétitive parce que plus accueillante pour la clientèle allophone. Elle manifeste, par exemple, plus de souplesse pour l'embauche de personnel d'origine ethnique et plus de dynamisme dans les communications avec les parents; or, ce sont là des facteurs favorables à l'intégration de la clientèle allophone.

Les principales suggestions émises par les conseillères pédagogiques ont trait aux règles budgétaires : elles souhaitent un assouplissement de ces règles en fonction de la clientèle scolaire de Montréal qui se compose d'une proportion de plus en plus élevée d'élèves allophones. Elles expriment le souhait de voir la politique des services, tant au Ministère que dans les commissions scolaires, établie davantage en fonction des besoins des différents milieux scolaires qu'en fonction des commodités administratives. On suggère aussi que l'établissement de cette politique soit précédé d'un réexamen des moyens actuels de francisation et de scolarisation dans les milieux scolaires à forte ou à moyenne densité ethnique où est dispensé un enseignement conçu pour des francophones, alors que ces derniers tendent à devenir une minorité. En ce qui concerne les attitudes, elles souhaitent que le Ministère et les commissions scolaires sensibilisent davantage les différents intervenants dans l'école, en particulier le personnel enseignant, au fait que désormais, dans les écoles montréalaises, l'enseignement sera dispensé à une clientèle pluriethnique. Quant aux structures, les conseillères pédagogiques font les suggestions suivantes : que le ratio maître-élèves soit diminué dans les écoles à moyenne ou à forte densité ethnique; que du personnel spécialisé supplémentaire soit embauché dans les écoles et dans les commissions scolaires; qu'une meilleure instrumentation didactique soit fournie aux enseignants; que des grilles d'évaluation valables qui tiennent compte des difficultés linguistiques des élèves allophones soient construites. Elles soulignent cependant que ces suggestions ne pourraient être réalisées dans le contexte des ressources budgétaires actuelles.

Les différents personnels responsables des diverses directions dans les commissions scolaires mettent davantage l'accent, pour leur part, sur le manque de ressources budgétaires pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent dans la francisation de la clientèle allophone. Les difficultés sont de divers ordres. Tout d'abord, le changement introduit par la

présence d'une importante clientèle pluriethnique dans les écoles francophones montréalaises oblige les commissions scolaires à élaborer, pour les enseignants et les directeurs d'école, des programmes de perfectionnement qui tiennent compte d'une approche interculturelle en éducation. En même temps, les commissions scolaires doivent aussi organiser des cours de perfectionnement pour l'application des nouveaux programmes. En second lieu, les solutions face au problème de la sous-scolarisation d'une partie de la clientèle allophone manquent. Troisièmement, l'apprentissage simultané d'une deuxième ou troisième langue est une entreprise pédagogique complexe. Si cette entreprise échoue, elle peut engendrer des dysfonctionnements persistants au cours des études secondaires surtout pour les élèves qui n'ont pas effectué un cheminement en français de plusieurs années, au niveau primaire. Enfin, le milieu environnant, familial et social, est le plus souvent incapable de seconder les efforts de francisation de l'école. Devant cette situation, le personnel de direction constate que les ressources budgétaires allouées ne suivent pas la courbe ascendante des besoins de la clientèle allophone en matière linguistique.

Les modalités relatives aux allocations budgétaires du Ministère entraînent aussi des retards dans l'élaboration de l'instrumentation didactique. Il y a litige au sujet du matériel didactique entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Pour le Ministère, la préparation du matériel didactique relève de la responsabilité des commissions scolaires, puisque les ressources budgétaires nécessaires à cette fin leur sont allouées. Il incombe donc aux commissions scolaires de dresser leurs budgets en conséquence. Les commissions scolaires, pour leur part, ne considèrent pas que l'enveloppe qui leur est allouée permette de telles dispositions; elles font donc des demandes de budget supplémentaire qui n'ont pas, jusqu'à maintenant, été agréées par le Ministère. D'où les retards pris dans la mise au point d'une instrumentation didactique adaptée à la clientèle allophone.

En conséquence, une première suggestion mise de l'avant par tous les personnels de direction est que le Ministère investisse davantage de ressources budgétaires afin que les écoles puissent, par des services adaptés et variés, dispenser un enseignement de qualité à l'ensemble de la clientèle. Les autres suggestions en découlent : baisse du ratio maître-élèves, augmentation des ressources en soutien linguistique, programmes de perfectionnement, développement de l'éducation interculturelle et d'une

instrumentation didactique adaptée, sensibilisation de tous les intervenants scolaires et de la population en général à la présence pluriethnique, élaboration de moyens pour favoriser la participation des parents à la vie de l'école.

D. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Les difficultés de francisation des élèves des classes d'accueil mentionnées par les personnels de direction rencontrés au ministère de l'Éducation sont les mêmes lorsqu'il s'agit d'intégrer la clientèle allophone au secteur régulier. Mais il existe aussi, selon eux, d'autres obstacles à la francisation, spécifiques au secteur régulier.

Une première difficulté tient à la forte concentration ethnique dans certaines écoles. Dans un tel contexte, le passage d'une classe d'accueil à une classe régulière est un défi de taille pour l'enseignant et pour l'élève. Le processus de francisation se trouve ralenti du fait d'un environnement peu ou pas francisé; le français n'est alors qu'une langue scolaire. On affirme que ce problème va s'accroître au rythme de l'augmentation prévue de la clientèle allophone. Dans ces milieux, les parents francophones sont inquiets car le niveau d'apprentissage du français ne peut se comparer au niveau d'une école dont la clientèle est totalement francophone et qui se situe dans un milieu environnant entièrement ou largement francophone. On rapporte qu'au Ministère, lors des séances de travail regroupant les personnels de direction des différentes régions administratives, il a été jusqu'à maintenant impossible d'orienter des politiques dans un sens qui reconnaîtrait la dimension nationale de cette situation. Comme le problème est spécifique à la région montréalaise, en raison de la forte concentration d'immigrants qui s'y retrouve, les personnels de direction des autres régions administratives considèrent que les solutions à apporter sont du ressort de l'administration régionale et que les écoles concernées doivent élaborer des moyens leur permettant de s'adapter à la situation.

Un deuxième problème tient aux difficultés inhérentes à la mise en place de programmes de perfectionnement des enseignants. Ces derniers ne sont pas bien préparés à enseigner à une clientèle allophone d'origine; ils ne connaissent pas toujours la meilleure façon d'intégrer dans leur enseignement une dimension pluriethnique significative pour leur nouvelle clientèle. Il existe un réel besoin de perfectionnement chez ces enseignants. Par ailleurs, l'implantation des nouveaux programmes nécessite aussi la mise en

place de programmes de perfectionnement des enseignants par les commissions scolaires, dont c'est la responsabilité. Le Ministère tenterait présentement de convaincre les commissions scolaires d'assumer davantage leurs responsabilités à ce niveau. Mais, en dehors des périodes statutaires de perfectionnement prévues par la convention collective, des sessions de perfectionnement supplémentaires sont difficiles à organiser : les parents manifestent du mécontentement lorsque les enseignants s'absentent de leur classe. Il est donc difficile de concilier le besoin de perfectionnement des enseignants et l'obligation de rendre le service d'enseignement.

Enfin, une autre difficulté soulignée au Ministère est l'écart qui existe entre les orientations ou prises de position officielles du Ministère et l'application de celles-ci dans les écoles. Selon le Ministère, cet écart est dû au fait que ce type d'informations est soumis à un certain filtrage par la direction générale d'une commission scolaire; la distribution de l'information dépend de la bonne volonté administrative ou politique des dirigeants locaux. On cite comme exemple une instrumentation didactique sous forme de guides pédagogiques mis au point par le Ministère relativement à l'application des nouveaux programmes. Ces guides sont élaborés à l'intention du personnel enseignant et sont remis aux commissions scolaires pour être transmis aux enseignants. Or, le Ministère constate que ces guides tardent beaucoup à se retrouver entre les mains des enseignantes; la longueur des délais est proportionnelle à la lenteur administrative dans la commission scolaire. C'est le sort d'un grand nombre de documents ou d'instrumentations didactiques destinés au personnel enseignant. L'écart constaté entre les orientations énoncées dans les politiques ou les documents ministériels et leur application dans les écoles peut aussi résulter d'une contestation par la commission scolaire du contenu de ces orientations. On rappelle à ce sujet l'opposition de certaines commissions scolaires à la diffusion du *Guide des droits et responsabilités des élèves*, publié par la Commission des droits et libertés de la personne.

Les suggestions faites par ces fonctionnaires pour résoudre les problèmes rencontrés dans l'intégration des élèves allophones au secteur régulier sont les mêmes que celles émises pour le secteur de l'accueil : concertation entre les différents intervenants scolaires, formation et perfectionnement des maîtres orientés vers une éducation interculturelle et sensibilisation du milieu de l'école à la diversité culturelle de la clientèle.

E. CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL

En ce qui concerne le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, nous référons le lecteur au point II-E du chapitre premier, car les commentaires qui y sont exposés font état d'une situation générale, commune au secteur régulier et à celui de l'accueil.

CHAPITRE III

Attitudes à l'endroit de l'enseignement des langues autres que le français et à l'endroit de la loi 101

Les perceptions, décrites dans les deux chapitres précédents, des conditions favorables et des obstacles à l'application de la législation linguistique appellent quelques compléments. Pour mieux comprendre et interpréter ces perceptions, nous avons voulu connaître les attitudes des personnes interviewées à l'endroit de la loi 101 et de son application dans les écoles comme ailleurs. C'est ce dont nous allons rendre compte dans ce chapitre.

Nous avons découvert en cours d'étude que la question de la francisation des élèves non francophones était, dans l'esprit de nos interlocuteurs, étroitement associée à celle de l'enseignement de l'anglais et d'autres langues secondes. Nous rapporterons d'abord les propos recueillis sur ce thème et terminerons par une analyse des attitudes des personnes interviewées à l'endroit de la loi 101.

I. ENSEIGNEMENT DES LANGUES AUTRES QUE LE FRANÇAIS

Le ministère de l'Éducation a instauré en 1977 le programme d'enseignement des langues d'origine dans le cadre de la politique culturelle énoncée dans *Autant de façons d'être québécois* (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1981). Ce programme repose sur le principe que la connaissance de la langue et de la culture d'origine peut constituer un facteur positif en favorisant l'apprentissage de la langue d'enseignement et en facilitant l'intégration scolaire et sociale des clientèles issues des différentes communautés culturelles. Actuellement, ce programme prévoit un enseignement dans huit langues d'origine soit, le portugais, le grec, l'italien, l'espagnol, le laotien, le cambodgien, le vietnamien et le chinois mandarin. Le ministère de l'Éducation assume l'entière responsabilité du P.E.L.O. (Programme d'enseignement de la langue d'origine) en ce qui concerne le financement, l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, et le perfectionnement des enseignants. Quant à la commission scolaire, elle est responsable de l'organisation matérielle, horaires et locaux, compte tenu du nombre d'élèves intéressés. L'enseignement est offert dès la 1re année à raison de 45 minutes quatre fois par semaine ou de 30 minutes cinq fois par semaine; il vise un apprentissage fonctionnel de la langue d'origine et est axé sur la communication orale et écrite ainsi que sur l'étude de l'histoire, de la géographie, du folklore, des traditions, etc. Les deux conditions d'implantation d'un P.E.L.O. dans un milieu scolaire sont : un nombre suffisant d'élèves, soit 15 par degré, et l'acceptation ou la volonté des parents.

Parmi les écoles de notre échantillon, environ une dizaine offrent ce programme; elles appartiennent à des commissions scolaires du Centre et de l'Est de Montréal (Commission des écoles catholiques de Montréal, Jérôme-Le Royer, Sainte-Croix). Les cours sont dispensés soit à l'heure du midi, soit avant ou après la classe. À partir de la 3e année, il arrive que ces cours soient insérés dans l'horaire régulier de l'élève; dans ce cas l'élève s'absente de son groupe pendant une période de classe pour suivre l'enseignement de la langue d'origine. Selon le ministère de l'Éducation, la popularité de ce programme est relativement faible. L'«école du samedi» demeure plus fréquentée. Cette dernière relève du Programme des langues ethniques (P.L.E.), programme d'aide financière accordée par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et par le Secrétariat d'État,

qui permet aux organismes des communautés culturelles d'administrer eux-mêmes des cours de langue et de culture d'origine, lesquels sont généralement dispensés le samedi.

A. DIFFÉRENTS PERSONNELS SCOLAIRES

Les entrevues réalisées dans les écoles révèlent que les personnels scolaires (directeurs, enseignantes, orthopédagogues) ont des perceptions relativement partagées au sujet de P.E.L.O. et du P.L.E. D'une part, ces intervenants scolaires se montrent favorables au maintien de la langue et de la culture d'origine, qu'ils présentent comme un facteur de valorisation culturelle, permettant une meilleure intégration des groupes ethniques à la société québécoise. Ils constatent que le P.E.L.O. est un service qui rapproche les parents allophones de l'école et qu'il favorise, dans ce sens, l'appréciation de l'école française et la francisation. D'autre part, ces intervenants considèrent que les programmes d'enseignement des langues d'origine qui s'ajoutent aux horaires scolaires réguliers, fatiguent les élèves, créent chez ceux-ci des confusions linguistiques et contrecarrent les efforts de francisation faits par l'école. Rien ne leur permet d'affirmer que ce programme rencontre l'objectif visé, soit de favoriser l'apprentissage de la langue d'enseignement en permettant une meilleure maîtrise de la langue d'origine. Par contre, certains membres de ces personnels estiment que ce programme, en tant que service scolaire du réseau public, ne devrait pas être réservé aux seuls allophones mais être ouvert aux Québécois francophones qui désirent s'y inscrire.

L'implantation du P.E.L.O. dans un milieu scolaire pluriethnique ne semble cependant pas automatique. Quelquefois, elle résulte de la pression de parents, quelquefois de pressions exercées sur la direction de certaines écoles par une commission scolaire; dans ce dernier cas, elle est présentée comme une mesure susceptible de gagner la confiance des allophones et de rendre l'école française plus attrayante. Plusieurs directeurs d'école rapportent que la mise sur pied de ce programme rencontre généralement une forte opposition de la part des enseignants; ces derniers n'apprécient guère les modifications des grilles horaires et du rythme d'enseignement qui découlent de cet apprentissage parallèle, d'autant que celui-ci ne favorise pas vraiment, à leurs yeux, l'apprentissage de la langue régulière d'enseignement.

Un autre commentaire fréquemment entendu parmi les différents personnels de l'école concerne la législation et les mesures linguistiques actuelles qu'ils estiment avantageuses pour les allophones ou les anglophones, mais désavantageuses pour la clientèle francophone dans la mesure où elles ont comme incidence de former des allophones trilingues, des anglophones bilingues et des francophones unilingues. On considère que cette situation doit être corrigée en offrant un enseignement intensifié de l'anglais, lequel semble correspondre au souhait des parents. Les commissions scolaires de l'Ouest de l'île de Montréal (Commission scolaire Baldwin-Cartier, Commission scolaire Sault-Saint-Louis) ont ainsi instauré des programmes enrichis d'anglais (P.E.A.) dispensés par des enseignants spécialisés, à l'intention des élèves des 4e, 5e et 6e années réussissant bien en français et en mathématiques. D'autres commissions scolaires semblent vouloir adopter des programmes semblables. De façon générale, on estime que l'enseignement de l'anglais devrait être amélioré pour l'ensemble des élèves et, qu'il devrait, tout comme le P.E.L.O. pour les élèves de minorités ethniques, débuter dès la 1re année pour les élèves francophones. On justifie cette position par le raisonnement suivant : si l'apprentissage réussi d'une langue seconde dépend d'une bonne compréhension et connaissance de la langue maternelle, les élèves francophones possèdent déjà le bagage nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence, l'anglais, et ceci, dès la 1re année.

B. COMMISSIONS SCOLAIRES

Quant aux conseillères pédagogiques rencontrées dans les différentes commissions scolaires, elles émettent des opinions réservées quant à la pertinence du P.E.L.O. sur le plan pédagogique ou scolaire. Elles estiment que ce programme est surtout valable pour la valorisation culturelle des élèves d'origine ethnique et qu'il est une mesure linguistique appréciée à divers degrés selon les groupes ethniques. Elles rapportent par exemple que les italophones y sont particulièrement attachés, tandis que les parents d'origine asiatique sont ambivalents devant l'utilité de l'enseignement de la langue d'origine. Des cours de rattrapage en français et un apprentissage plus poussé en anglais correspondraient davantage aux attentes de ces derniers à l'endroit de l'école. Sur le plan pédagogique, au dire de ces conseillères, il n'existe pas d'outil permettant de mesurer les effets de ce programme sur l'apprentissage du français par les élèves allophones.

Les conseillères pédagogiques mentionnent aussi qu'en raison de mesures budgétaires prévues à cet effet, l'instrumentation didactique est plus développée pour les cours du P.E.L.O. que pour ceux des classes d'accueil.

Les différents personnels de direction des commissions scolaires évoquent, pour leur part, les résistances des directeurs d'école et des enseignants à la mise sur pied d'un cours du P.E.L.O. dans une école. L'utilité de ce programme est méconnue. Par ailleurs, ils constatent que la conservation de la culture d'origine n'est pas un objectif également reconnu dans tous les milieux ethniques. L'attachement à ce programme se manifeste surtout dans les milieux économiquement favorisés chez certains groupes ethniques; il est plus rare dans les milieux ouvriers. Dans ce dernier cas, le P.E.L.O. ou l'école du samedi tient davantage lieu de garderie. En regard de ce qui précède, on constate que le P.E.L.O. n'a pas atteint son but, qui était de donner à l'école publique un caractère pluriethnique répondant à la diversité culturelle de sa clientèle.

C. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Le personnel de direction du ministère de l'Éducation du Québec ayant des responsabilités dans le dossier du P.E.L.O. reconnaît que ce programme provoque beaucoup de résistances chez le personnel scolaire, mais croit toujours en la validité pédagogique de son objectif. Il existe, rapporte-t-on, un certain nombre de recherches qui démontrent qu'un enfant possédant bien sa langue d'origine augmente ses chances d'évoluer favorablement dans une autre langue et dans l'apprentissage de différentes disciplines scolaires.

On mentionne aussi la possibilité que le Ministère ouvre l'accès à ce programme aux élèves québécois francophones qui le désirent. On s'interroge cependant sur les modalités d'une telle ouverture. Doit-on d'abord implanter ce programme dans toutes les langues et dans toutes les écoles où il devrait déjà exister en raison des caractéristiques ethniques de la clientèle? Doit-on l'instaurer au niveau secondaire et le créditer aux fins de la sanction des études?

L'apprentissage de l'anglais ne ferait toutefois pas partie des program - mes d'enseignement des langues d'origine. On rappelle que le régime pédagogique actuellement en vigueur oblige les commissions scolaires à

n'enseigner l'anglais qu'à partir du second cycle du primaire. Certaines commissions scolaires ont enfreint ce règlement en instaurant un programme d'anglais dès le premier cycle. Un débat pédagogique est en cours et le Ministère est hésitant à ce sujet. L'enseignement de l'anglais au niveau primaire est ainsi remis en cause; les avis sont partagés quant à la pertinence de l'enseignement d'une langue seconde à ce niveau. Une certaine tendance serait à l'effet de consolider la maîtrise de la langue française au niveau primaire pour n'introduire l'apprentissage de la langue anglaise qu'au niveau secondaire.

II. ATTITUDES À L'ENDROIT DE LA LOI 101

Le P.E.L.O. et le P.L.E. sont des mesures linguistiques mises sur pied par les instances gouvernementales, dans le but, d'une part, de reconnaître officiellement la valeur de la langue et de la culture d'origine des divers groupes ethniques vivant au Québec et, d'autre part, de favoriser l'apprentissage du français, langue seconde, pour les élèves issus des différents milieux allophones. Il est, bien sûr, difficile de déterminer si ces programmes contribuent efficacement à atteindre l'objectif de francisation poursuivi par la loi 101. Il est certain, par contre, qu'ils introduisent un débat linguistique. Au nom de la francisation, doit-on limiter l'apprentissage de l'anglais au primaire? Doit-on étendre davantage l'enseignement des langues d'origine? Que signifie objectif de francisation? Cette dernière question est reliée directement à la loi 101. Nous avons constaté au cours des entrevues, que les divers intervenants scolaires avaient un entendement quelque peu différencié sur l'objectif de la loi, sur les moyens légaux et administratifs mis en oeuvre pour l'appliquer au niveau scolaire et sur son impact observé. Les pages qui suivent présentent leurs perceptions à ce sujet.

A. DIFFÉRENTS PERSONNELS SCOLAIRES

Dans toutes les commissions scolaires, les directeurs d'école estiment que la francisation est de mieux en mieux acceptée par les allophones. Plusieurs directeurs relient cette évolution positive à la permanence et à la force de la loi. Ils croient que, sans la contrainte de la loi, les allophones continueraient de fréquenter l'école anglaise en raison de l'importance de la langue anglaise sur le continent nord-américain. Certains remarquent que toute ouverture de la loi provoque un glissement de clientèle vers les écoles anglaises. L'évolution qu'ils disent observer dans l'acceptation de l'école française se fonde sur le fait qu'on ne constate plus de manifestations hostiles à la loi de la part des parents allophones d'origine. Mais cette acceptation ne signifie pas que l'attrait de l'anglais soit en perte de vitesse. Plusieurs directeurs d'école, dans chaque commission scolaire, soulignent l'importance croissante accordée à la connaissance de la langue anglaise autant dans les milieux allophones que francophones. L'avantage accordé au bilinguisme français-anglais est très perceptible. Il est présenté comme l'apanage des milieux anglophones d'origine qui ont su tirer partie de la législation linguistique en inscrivant leurs enfants dans les classes d'immersion en français du réseau anglo-protestant des commissions

scolaires. Dans le but de consolider l'efficacité de la loi au niveau scolaire, les directeurs d'école estiment, en général, que l'école française doit introduire, au secteur primaire, un programme d'enseignement de l'anglais plus élaboré, plus intense et plus efficace. Cette mesure permettrait, à leur avis, de rétablir un équilibre entre les élèves anglophones d'origine et les élèves francophones d'origine dans l'acquisition du bilinguisme. Elle aurait aussi comme avantage de satisfaire les milieux allophones et, à long terme, d'assurer cette clientèle au réseau scolaire français.

Chez le personnel enseignant, l'objectif de francisation des allophones n'est pas, comme tel, remis en cause. Cependant, les commentaires émis par un grand nombre d'enseignantes au sujet de la législation linguistique témoignent d'une certaine réserve quant au caractère contraignant de la loi, dans la mesure où les moyens administratifs et pédagogiques mis en oeuvre pour franciser et scolariser la clientèle allophone leur semblent nettement insuffisants. On observe que, pour certains enfants, l'obligation de fréquenter l'école française pose des problèmes pédagogiques. On est d'avis que certains élèves poursuivraient plus normalement leur scolarisation s'il leur était permis de fréquenter l'école anglaise. Les enseignantes signalent avoir quelquefois recommandé le transfert d'un élève à l'école anglaise pour mettre fin à une situation d'échec, vécue difficilement par l'élève et occasionnée par un apprentissage trop ardu du français. Chez un certain nombre d'autres élèves non francophones d'origine, on constate un ralentissement de la progression scolaire en raison d'un handicap linguistique de départ au sein du réseau scolaire français. Dans ce contexte, on craint que la mise en oeuvre de la législation linguistique ait comme incidence de priver certains élèves allophones de conditions de scolarisation égales à celles que connaît la clientèle francophone. De plus, on mentionne souvent que la clientèle francophone, dont une trop grande proportion risque de demeurer unilingue, sera défavorisée par rapport à la clientèle anglophone, qui évolue vers un bilinguisme réel en fréquentant les classes d'immersion en français du réseau public anglophone.

Parallèlement à ces considérations pédagogiques, les enseignants soulignent toutefois que la législation linguistique a permis une reconnaissance et une valorisation du français au Québec, lesquelles ont eu des effets positifs sur l'expression et la qualité de la langue française autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire. L'évolution constatée dans l'acceptation de l'école française est, à leur sens, significative d'une

reconnaissance de plus en plus grande de la validité ou de l'utilité de la langue française comme langue de communication au Québec.

B. COMMISSIONS SCOLAIRES

Le personnel professionnel et cadre des commissions scolaires fait état de l'évolution favorable de l'acceptation de l'école française et de la francisation. L'objectif de francisation de la loi 101 n'est plus remis en cause sur le plan scolaire. On estime que la législation linguistique actuelle a suscité une grande valorisation de la langue française chez les francophones, qu'elle a réussi à freiner l'anglicisation des immigrants et qu'elle a provoqué des mouvements de clientèle favorables à l'école française. On constate, par ailleurs, que l'anglais exerce encore un attrait très fort sur les allophones et que la plupart de ceux qui ont été francisés à l'école primaire ou secondaire française poursuivent des études au niveau collégial ou universitaire dans des institutions de langue anglaise. Un grande nombre de parents de toutes les origines linguistiques , y compris des francophones, désirent une amélioration et une intensification de l'enseignement de l'anglais, pour des raisons socio-économiques surtout. Les parents francophones précisent que l'acheminement d'élèves allophones à l'école française ne doit pas signifier un bilinguisme certain pour ces derniers et incertain pour les élèves francophones. Le personnel professionnel et cadre des commissions scolaires voit dans ces requêtes un effet de la loi 101 et on s'interroge sur la compatibilité de cet effet avec l'objectif de la loi. Dans l'optique de ce personnel, les efforts de francisation demeurent insuffisants car les moyens mis en oeuvre jusqu'à maintenant et les budgets qui y sont alloués ne tiennent pas suffisamment compte des problèmes rencontrés sur le plan pédagogique. On considère que le Ministère a une vision simplifiante des difficultés d'apprentissage linguistique et scolaire d'une partie de la clientèle allophone. On perçoit ainsi un écart entre l'objectif de francisation et les moyens mis en oeuvre pour opérationnaliser cet objectif : les budgets alloués ne suivent pas la courbe ascendante des besoins pédagogiques résultant de l'application de la loi, ce qu'on interprète comme une inconséquence ou une contradiction de la part du ministère de l'Éducation.

C. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Le personnel de direction du ministère de l'Éducation du Québec met l'accent, pour sa part, sur l'efficacité de la législation linguistique actuelle

(loi 101), comparativement aux difficultés soulevées dans l'application des législations antérieures (loi 63, loi 22). À l'appui de cette opinion, on rapporte que les services scolaires offerts à la suite de l'adoption de la loi 63, tout en ayant réussi à attirer un grand nombre d'allophones dans le réseau scolaire francophone, n'ont pas eu comme effet de maintenir la majorité de cette clientèle dans le réseau, au-delà du niveau des classes maternelles ou primaires. Quant à la loi 22, elle n'a pas eu les effets prévus en raison principalement de la confusion entourant son application, notamment dans la prescription des tests linguistiques. Selon le Ministère, la loi 101, malgré les résistances rencontrées lors de son adoption et au début de son application, a atteint l'objectif de freiner l'anglicisation de la population allophone, qui résultait de la fréquentation de l'école anglaise, et d'accélérer la francisation de cette population par la **fréquentation obligatoire** de l'école française. Quant aux anglophones, on constate qu'ils ont décidé de jouer le jeu, en inscrivant massivement leurs enfants à l'école française, au niveau primaire surtout. C'est ainsi que les commissions scolaires anglo-protestantes ont été amenées à compenser leur baisse de clientèle par l'ouverture d'écoles françaises, où elles ont, pour la première fois, instauré des «classes d'immersion» en français. À ce sujet, on rappelle que le Ministère a exigé de ces commissions scolaires une organisation administrative distincte pour leur réseau d'écoles françaises et pour leur réseau d'écoles anglaises.

Par ailleurs, on rappelle que les réactions de la population allophone à la législation linguistique ont été, au départ, marquées par une opposition assez farouche. Depuis lors, cette opposition s'est considérablement estompée pour ce qui est de la fréquentation obligatoire de l'école française, bien que des assouplissements à la loi soient toujours souhaités, notamment au sujet de l'affichage. Mais sur le plan scolaire, la loi est maintenant acceptée comme un fait accompli. Dans la perspective linguistique, le souci majeur des parents allophones est d'assurer à leurs enfants un enseignement de qualité en anglais, langue seconde.

D. CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL

Au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, on commente davantage la loi 101 sous l'angle des limites que rencontre son application en raison de la structure de l'éducation au Québec. On rapporte que l'absence d'une volonté politique d'établir le statut des commissions scolaires sur une base linguistique a provoqué une compétition entre les réseaux de commissions

scolaires pour s'approprier la clientèle issue des communautés culturelles. On courtise les communautés culturelles en leur offrant des services supplémentaires. Ainsi, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal a créé successivement trois écoles françaises pour la communauté haïtienne, lesquelles offrent des services de transport scolaire, de dîner à l'école et de classe maternelle pour les enfants de quatre ans. Les coûts sont assumés à même les budgets réservés aux milieux défavorisés. Cette commission scolaire a aussi mis sur pied une école française pour la communauté grecque. Selon le Conseil, cette situation ne devrait pas être permise par le Ministère. Il devrait plutôt fournir un meilleur support aux écoles du réseau francophone qui accueillent une clientèle allophone ou d'origine haïtienne. On estime, enfin, que l'application de la loi 101 exigerait de la part du Ministère un leadership plus vigoureux, démontrant une réelle connaissance et reconnaissance de la réalité montréalaise : la concentration d'une très forte majorité de milieux défavorisés et de milieux allophones.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de connaître les perceptions des personnes engagées à divers titres dans le processus scolaire de socialisation à la langue et à la culture françaises d'enfants non francophones quant aux conditions favorables et défavorables à cette entreprise. Notre but n'était pas de constater par nous-mêmes comment s'opère le processus de francisation, ni d'évaluer quelles en sont les conséquences positives ou négatives. Nous avons donné la parole aux agents actifs de cette socialisation. C'est à travers leur regard que nous avons cherché à percevoir le processus; ce sont leurs jugements que nous avons présentés.

Comme tout processus de socialisation, celui de la francisation des enfants non francophones s'exerce par les **agents** et les **institutions** ayant la responsabilité de le réaliser. Le processus de francisation de ces enfants est une entreprise qui résulte d'une loi de l'État; il se réalise donc par l'entremise d'institutions et d'agents liés à l'État. Les institutions où il se déroule sont celles du système scolaire, financé, administré et géré par les appareils de l'État; les agents qui en sont responsables sont ceux qui font agir et fonctionner ces institutions scolaires. À l'intérieur du système scolaire, deux institutions sont particulièrement impliquées : les classes d'accueil et les classes régulières. Quant aux agents, ils proviennent de tous les maillons d'une «chaîne hiérarchique» qui va du ministère de l'Éducation aux personnels des écoles.

Les deux pôles d'intervention, celui des agents et celui des institutions, sont illustrés dans le graphique ci-dessous.

CHAÎNE HIÉRARCHIQUE DES AGENTS

Ministère de l'Éducation

Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal

Commissions scolaires

Directeurs des écoles

Personnels des écoles

INSTITUTIONS **Classes d'accueil** **Classes régulières**

L'analyse du matériel des entrevues nous a conduit à construire notre rapport autour de ces deux axes, les données amassées dans les entrevues s'articulant d'une manière en quelque sorte naturelle autour d'eux.

Trois autres facteurs que nous avions cru devoir prendre en compte au début de la recherche ne se sont pas avérés vraiment significatifs : le niveau socio-économique de la clientèle de l'école, le degré de pluriculturalisme du quartier ou du milieu environnant de l'école et le taux de représentation des communautés ethniques dans l'école. Ces facteurs n'intervenaient pas significativement dans la perception des interviewés.

À notre avis, le peu d'influence de ces trois facteurs s'explique de la manière suivante. La perception que les divers agents de francisation des enfants non francophones ont de ce processus tient davantage à des caractéristiques du système scolaire - qui est leur milieu de travail - qu'à des caractéristiques du milieu environnant de l'école, qui n'est généralement pas leur milieu de vie. La plupart des membres des personnels des écoles de l'île de Montréal ne vivent pas dans le voisinage de l'école, compte tenu des fréquents transferts dont ils font l'objet. C'est particulièrement le cas des enseignantes des classes d'accueil. C'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'administrateurs et de fonctionnaires. Le milieu d'appartenance explique donc le fait que les agents du système d'enseignement sont plus

sensibles à deux facteurs internes (type de classe d'enseignement, niveau de responsabilité dans le système) qu'à des facteurs externes au système. Ce qui n'a pas empêché les personnes interviewées d'invoquer quelquefois ces facteurs externes, notamment le pluriculturalisme du milieu environnant et la densité des minorités ethniques dans l'école. Elles les prenaient en compte dans leur appréciation des difficultés rencontrées. Mais l'analyse des données des entrevues ne nous a pas permis de constater de différences notables de perceptions et d'attitudes, chez les enseignants notamment, selon que l'école à laquelle ils sont attachés est dans un milieu aisé ou défavorisé, francophone ou pluriethnique.

Nous ferons d'abord, en suivant les deux axes significatifs, une synthèse des principales observations recueillies auprès des différents agents pour ensuite mettre en lumière un certain nombre de contradictions et de paradoxes.

AXE HORIZONTAL : LES INSTITUTIONS

Toutes les interviews avaient pour but l'expression des conditions favorables et défavorables au processus de francisation des élèves non francophones. Certaines de ces conditions avaient un caractère général, touchant l'école et son milieu; d'autres étaient plus spécifiques et concernaient soit les classes d'accueil, soit les classes régulières. Nous utiliserons ces distinctions pour résumer les conditions et les obstacles qui ont recueilli un large consensus parmi nos répondants.

I. LA SITUATION GÉNÉRALE

Conditions favorables

1. La motivation, le sérieux, la discipline, la docilité de la majorité des enfants non francophones sont soulignés par presque toutes les personnes interviewées comme étant favorables à la francisation.

2. La motivation et les attitudes face à l'apprentissage du français par leurs enfants sont aussi des facteurs positifs de grande importance.

3. La présence d'enseignants d'origine ethnique dans l'école est également considérée comme favorable.

Obstacles

Les facteurs suivants sont jugés défavorables à la francisation :

1. La sous-scolarisation de certains groupes d'élèves, qui doivent mener de front un rattrapage scolaire et l'apprentissage du français, langue seconde.

2. La langue d'origine, lorsqu'elle est très différente du français (les langues asiatiques).

3. Une trop forte représentation d'un groupe ethnique ou de plusieurs groupes ethniques dans une école.

4. Un milieu familial et social où l'anglais est généralement la langue de communication : prédominance anglophone ou composition plurieth - nique du quartier.

5. La difficulté de communication avec des parents ne parlant ni français ni anglais et la trop faible participation de ces parents à la vie de l'école qui en résulte.

II. CLASSES D'ACCUEIL

Conditions favorables

1. La formule de la classe d'accueil reçoit un appui unanime.

2. La motivation des enseignantes des classes d'accueil et le soin qu'elles apportent à leur tâche sont largement reconnus.

Obstacles

1. Le ratio maître-élèves trop élevé.

2. La composition multiâges et multiniveaux des classes d'accueil.

3. La pénurie et la piètre qualité du matériel didactique.

4. L'absence de formation appropriée pour le personnel enseignant.

5. La mobilité du personnel enseignant.

6. La marginalisation des élèves et des enseignantes des classes d'accueil dans les activités scolaires et parascolaires.

III. ENSEIGNEMENT RÉGULIER

Conditions favorables

1. Bonnes relations entre les élèves francophones et les élèves allophones.

2. Attitudes de plus en plus ouvertes chez les enseignants à l'endroit de la réalité pluriethnique.

3. Mesures de soutien linguistique.

Obstacles

1. La durée trop courte du stage d'accueil.

2. Les retards scolaires et les difficultés linguistiques d'un certain nombre d'élèves allophones.

3. Le manque de ressources humaines d'aide ou de soutien.

4. La nature des programmes de français et des autres matières scolaires et l'obligation de s'y conformer.

5. Le risque de retarder le progrès des autres élèves, notamment en français, à cause de la présence d'enfants allophones ne connaissant pas assez le français.

6. La difficulté d'ouvrir une nouvelle classe d'accueil en cours d'année scolaire.

AXE VERTICAL : LA CHAÎNE HIÉRARCHIQUE

Les points de vue des intervenants aux divers maillons de la chaîne hiérarchique (axe vertical) ont beaucoup en commun, tout en comportant, comme on pouvait s'y attendre, un certain nombre de différences qui tiennent aux fonctions de chacun d'entre eux. Les enseignants et les personnels de l'école qui sont en contact quotidien avec les enfants ne voient pas la situation sous le même angle que les administrateurs de commissions scolaires ou les fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Comme nous l'avions prévu dans nos hypothèses, les problèmes rencontrés sont souvent attribués à des décisions, à des actions ou à l'inaction du personnel d'un autre palier, supérieur ou inférieur. Ainsi, la pénurie de matériel didactique est attribuée par les fonctionnaires du Ministère à un manque d'initiative des commissions scolaires; à l'inverse ces dernières reprochent au Ministère de ne pas leur fournir l'aide financière nécessaire.

De même, la majorité des enseignants soutiennent que le stage d'accueil est souvent trop court pour un certain nombre d'enfants, surtout pour ceux qui sont sous-scolarisés. De leur côté, les fonctionnaires du Ministère reprochent aux enseignants de retarder indûment le passage de la classe d'accueil à la classe régulière, en prétextant des retards scolaires qui, au dire des fonctionnaires, devraient être corrigés en classe régulière et non en classe d'accueil.

Le ministère de l'Éducation est une cible privilégiée pour les agents des différents paliers, depuis les enseignantes jusqu'au Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal. On lui reproche notamment son manque de leadership, de réalisme et de connaissance du milieu montréalais; on l'accuse de ne pas mettre en oeuvre les mesures nécessaires à la réalisation des objectifs de francisation de la loi 101. À travers les plaintes formulées à l'égard du Ministère, on reproche au Gouvernement de faire preuve d'incohérence en ne favorisant pas l'application d'une loi dont il est l'auteur. De son côté, le Ministère reporte le blâme sur les enseignants et surtout sur les commissions scolaires, leur reprochant de trop compter sur le Gouvernement, de ne pas s'occuper de la formation et de la sensibilisation de leur corps enseignant, etc.

L'opposition entre enseignants, d'une part, et administrateurs de différents paliers, d'autre part, est aussi bien réelle. Les enseignantes des

classes d'accueil en particulier formulent plusieurs griefs, explicites ou implicites, contre les directeurs d'écoles et les autres administrateurs : elles leur reprochent des décisions regrettables touchant, par exemple, la localisation des classes d'accueil, le matériel didactique, les horaires, la formation des ressources humaines, etc. De leur côté, tout en louant la motivation des enseignants - surtout celle des enseignantes des classes d'accueil - les administrateurs regrettent leur résistance à accueillir des élèves non francophones dans les classes régulières et leur manque de sensibilité au caractère pluriculturel de l'école et du milieu.

Les agents à la base de la chaîne blâment les autorités (directions des commissions scolaires, ministère de l'Éducation) pour les contraintes budgétaires, l'obligation de se conformer aux programmes, la pauvreté du matériel didactique. De leur côté, les fonctionnaires et administrateurs reprochent aux commissions scolaires leur manque de coopération, leurs déficiences en terme d'administration budgétaire, leur manque d'initiative pour créer ou utiliser du matériel didactique; et aux enseignantes, le fait de garder trop longtemps, sans raison valable, des élèves en classe d'accueil.

Se situant en quelque sorte au point médian, les conseillères pédagogiques des commissions scolaires ont une conscience aiguë des contradictions et des écarts entre les décisions administratives et les pratiques pédagogiques, des difficultés qui en résultent, principalement pour les enseignantes, et des conséquences négatives qui peuvent en découler pour le programme de francisation.

Une complémentarité de points de vue mérite d'être soulignée. Les enseignantes se plaignent de ne pouvoir compter autant qu'elles le désireraient sur l'aide des conseillères pédagogiques. Celles-ci, de leur côté, reconnaissent qu'elles accordent trop peu de temps aux problèmes liés à la francisation des élèves non francophones. Elles expliquent ce manque d'abord par le fait du nombre, les élèves en classe d'accueil ou en transition dans l'enseignement régulier ne représentant qu'une petite proportion de l'ensemble des élèves; ensuite par le fait que, ni pour les autorités dont elles relèvent, ni pour elle-mêmes, les problèmes de francisation ne constituent une question prioritaire.

CONTRADICTIONS, PARADOXES ET DILEMMES

Le résumé qui précède est fidèle mais ne dit pas tout. Derrière les observations rapportées se profilent certains débats de fond, qui révèlent des zones de trouble, d'incertitude, voire d'angoisse. Dans l'esprit de nos informateurs et informatrices, des questions demeurent sans réponses; certaines réponses, révèlent une ambiguïté sous-jacente aux contradictions qu'elles impliquent. Nous avons identifié quelques-unes de ces zones de trouble et de contradiction.

1. L'objectif de francisation de la législation linguistique jouit d'un accord et suscite un appui à peu près général. On croit en la nécessité et en la légitimité d'une telle législation. Cependant, un certain nombre de répondants voudraient que la loi s'impose tout en étant moins contraignante. Il y a ici quadrature du cercle : on aimerait avoir à la fois contrainte et liberté, loi et non-loi. Ce paradoxe se retrouve principalement chez certains enseignants et directeur d'écoles, en fait chez ceux qui sont en contact quotidien avec les enfants et avec la réalité de la mise en oeuvre de la loi. Il reflète particulièrement la gêne que semble éprouver une certaine partie de la population quant à l'imposition de l'école française. Nous touchons ici à la contradiction entre l'objectif collectif de francisation des nouveaux Québécois, auquel adhèrent les répondants, et certains problèmes pédagogiques individualisés que cet objectif peut, à leur avis, susciter.

2. Cette contradiction se manifeste encore plus concrètement. Des enseignants ont constaté que certains enfants, à cause de leurs antécédents linguistiques ou de l'environnement familial et social, connaissent des problèmes d'apprentissage dus à la fréquentation d'une école française. Il est évidemment impossible de dire dans quelle mesure ces affirmations sont fondées. Ce qui est significatif, c'est qu'elles témoignent du fait que les enseignants demandent un assouplissement qui est déjà prévu à l'article 81 de la loi 101. En réalité, ils demandent, sans le savoir, l'application de cet article de la loi.

3. La classe d'accueil est considérée comme favorable à la francisation par l'ensemble des répondants. On la juge essentielle à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones. Cependant, elle peut nuire à l'intégration sociale d'enfants déjà tenus à l'écart par leur culture et leur langue. Le dilemme : éviter la marginalisation que peut engendrer une structure qui est en soi marginalisante.

4. Un autre dilemme découle du précédent. Classes d'accueil et classes régulières constituent pour l'enfant non francophone deux situations totalement différentes, deux milieux très différenciés. Le premier est un produit direct de l'obligation qu'a l'école française d'accueillir des enfants non francophones. Il s'agit d'un milieu protégé où l'enfant reçoit une attention individualisée et où il suit un programme adapté à ses besoins. Lorsqu'il entre ensuite en classe régulière, il doit faire face au défi d'une intégration dans un milieu où on attend de lui une performance mesurée à l'aune des autres élèves et où l'on suit un programme préétabli. Les conditions de succès dans les deux classes, même si elles ont beaucoup en commun, sont finalement assez différentes. L'enfant non francophone qui entre dans une classe régulière après un stage en classe d'accueil se voit comparé à d'autres élèves plus à l'aise que lui en français et doit suivre le rythme d'un enseignement qui s'adresse à des élèves possédant une connaissance suffisante de la langue française. En classe d'accueil, le milieu lui était plutôt favorable; en classe régulière, il est un défi à relever et peut, à l'occasion, être la source de divers problèmes d'adaptation sociale et d'apprentissage.

En principe, la classe d'accueil prépare à l'intégration à une classe régulière; en pratique, elle pose des problèmes de transition et d'adaptation au secteur régulier.

5. Les enseignants - en particulier les enseignantes des classes d'accueil - voient une certaine disparité entre la tâche qui leur échoie - à eux et au système scolaire - de franciser la clientèle des enfants non francophones et les ressources mises à leur disposition à cette fin. Ces enseignants se plaignent de ne pas disposer des instruments didactiques nécessaires. Plus encore, ils ont le sentiment que, devant certains élèves présentant des difficultés d'apprentissage du français, l'insuffisance des moyens mis à leur disposition rend la tâche presque insurmontable. Ce sentiment les amène à proposer l'alternative suivante : ou les autorités administratives leur donnent les moyens nécessaires pour faire face à leurs obligations à l'endroit de tous les enfants qu'on leur confie, ou elles acceptent que certains enfants, dont on peut croire qu'ils éprouveraient moins de difficultés scolaires en langue anglaise, soient transférés au secteur anglais.

6. L'unilinguisme *versus* le bilinguisme crée un paradoxe très répandu. La législation linguistique de 1974 et de 1977 a voulu faire du français la langue officielle du Québec, la langue de travail pour les Québécois et la langue d'usage pour les nouveaux arrivants. Curieusement, elle a eu comme effet de créer chez beaucoup de francophones une préoccupation constante, celle de bien connaître l'anglais pour réussir, de devenir bilingues. La crainte exprimée par beaucoup de répondants - qui disent souvent refléter la crainte des parents - c'est de voir les nouveaux arrivants profiter des avantages du bilinguisme et les Québécois de vieille souche souffrir des inconvénients de l'unilinguisme.

L'unilinguisme de la société québécoise apparaît comme un obstacle au bilinguisme individuel des Québécois francophones. Ainsi, une législation qui voulait favoriser les francophones dans leur milieu de travail se voit reprocher de les défavoriser.

7. Dans la même veine, l'unilinguisme *versus* le multilinguisme pose aussi un dilemme. Le P.E.L.O., programme réservé aux enfants dont la langue maternelle est autre que le français et l'anglais, permet à une minorité de devenir trilingue. Les répondants sont en général critiques à l'égard de ce programme, ils sont conscients des problèmes pédagogiques qu'il soulève et de ses effets chez les enfants qui le suivent, mais certains s'interrogent sur l'opportunité de n'offrir ce programme qu'à une minorité. Ici encore, ces répondants se demandent si la législation linguistique destinée à renforcer la majorité francophone n'a pas plutôt comme effet de donner à une minorité non francophone des avantages refusés à la majorité francophone.

8. Une dernnière contradiction, soulevé par presque tous les répondants, oppose la tâche de francisation poursuivie par l'école aux forces anglicisantes de plusieurs milieux environnants : famille, groupe d'amis, quartier, lieu de travail. L'objectif de la législation linguistique était de faire du français la langue habituelle de communication dans la vie économique et sociale du Québec. À cette fin, elle obligeait les nouveaux arrivants à inscrire leurs enfants à l'école française. Cependant, les effets de la législation linguistique ne se sont pas fait sentir dans la vie économique et sociale de tous les milieux. Dans les quartiers où l'on retrouve plusieurs minorités ethniques, l'anglais demeure la langue de communication usuelle entre les personnes appartenant à des minorités différentes. On fait face à un autre paradoxe : les enfants de ces minorités

fréquentent l'école française, y apprennent un peu le français, mais parlent l'anglais à la maison, dans la rue, avec leurs amis et même à l'école, hors de la classe. Les effets scolaires de la législation linguistique sont contredits par le fait qu'elle n'a pas connu d'effets suffisants dans les milieux économiques, sociaux et de vie de nombreux nouveaux arrivants.

RECOMMANDATIONS

Il n'est peut-être pas habituel que des chercheurs concluent leur travail par des recommandations. Toutefois, les suggestions recueillies lors des entretiens que nous avons eus avec les répondants et le type de matériel amassé nous permettent d'en proposer quelques-unes :

1. Les classes d'accueil sont un élément central et essentiel du processus de francisation : il y a unanimité à ce sujet. Il est donc important que les enseignantes des classes d'accueil soit maintenues à leur poste, la mobilité actuelle ne pouvant être que nuisible à leur efficacité. Les classes d'accueil doivent faire l'objet d'une entente spéciale entre employeurs et syndicats quant à la stabilité du personnel enseignant.

2. Pour contrer l'isolement des enseignantes des classes d'accueil, il y a lieu d'établir entre elles un réseau de communication, d'instaurer un système de rencontres. Les échanges sur les expériences personnelles et sur le matériel didactique utilisé sont particulièrement essentiels.

3. L'élaboration du matériel didactique pour les classes d'accueil s'est avéré un problème général, très souvent évoqué par les répondants. Il faudrait favoriser, d'une part, l'élaboration collective du matériel didactique par des enseignantes des classes d'accueil et, d'autre part, un processus constant de révision et de remise à jour de ce matériel.

4. L'obligation faite par la loi aux nouveaux arrivants d'envoyer leurs enfants à l'école française est de plus en plus acceptée comme une obligation raisonnable et normale. Il importe en retour que le programme d'apprentissage du français dispensé à ces enfants soit efficace, que les écoles et les personnels des écoles disposent des ressources humaines et matérielles nécessaires et que le programme opère dans les meilleures conditions possibles. L'impression générale qui se dégage de nos entretiens, est que le programme fonctionne assez bien dans l'ensemble mais qu'il a encore besoin d'être amélioré. Il est donc souhaitable que le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal et toutes les commissions scolaires de la même région identifient conjointement les améliorations budgétaires, administratives et pédagogiques susceptibles d'être apportées à ce programme et les moyens concrets de les mettre en oeuvre. Compte tenu de l'importance sociale et politique de cette question pour la paix sociale du

Québec, il est important que les commissions scolaires de l'Île de Montréal lui consacrent plus de ressources humaines, financières et matérielles.

5. Il y a lieu que chaque école recevant des enfants non francophones fasse des efforts constants pour réduire l'écart qui la sépare trop souvent des parents de ces élèves. Chaque école devrait instituer régulièrement, au profit des parents allophones, des campagnes d'information, en plusieurs langues, sur les divers services qu'elle peut leur offrir, à eux et à leurs enfants.

6. L'accueil des allophones par les résidents déjà établis constitue un problème permanent et toujours délicat. Il y a lieu d'établir à l'école des campagnes de sensibilisation aux divers problèmes reliés à l'accueil et à l'intégration des nouveaux arrivants et ce, auprès des élèves et des personnels autant qu'auprès des parents et des associations ou mouvements de quartier.

7. Le P.E.L.O fait problème. Si ce programme est maintenu, il faut songer à le rendre largement accessible à tous les enfants. Cette question, complexe et délicate, mérite une étude approfondie.

* * *

L'analyse comparée étant souvent le mode d'analyse le plus révélateur et le plus riche, nous avons voulu comparer différentes commissions scolaires de l'île de Montréal quant à l'application de la législation linguistique et confronter les perceptions d'agents de cinq paliers d'autorité ou de juridiction différents quant à leurs types d'interventions dans ce dossier.

Trois ordres de comparaison n'ont pu, cependant, être établis : la comparaison entre les écoles primaires et les écoles secondaires, notre étude ayant dû se limiter au niveau d'enseignement primaire; la comparaison entre l'intégration des élèves non anglophones dans les écoles de langue anglaise et celle des élèves non francophones dans les écoles de langue française; la comparaison entre l'intégration des élèves non francophones dans les écoles catholiques de langue française et l'intégration des élèves non francophones dans les écoles protestantes de langue française, la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal nous ayant refusé l'accès à ses écoles et à ses personnels.

Une des conséquences de ces lacunes, c'est que l'on pourrait croire que les difficultés et problèmes que nous avons identifiés sont propres au seul réseau des écoles primaires catholiques de langue française. Comme nous ne savons pas comment les choses se passent dans les écoles protestantes de langue française, il est impossible de dire si les conditions favorables et les obstacles à la francisation sont les mêmes partout, si la situation est meilleure ou pire dans tel ou tel réseau. Tout ce que nous pouvons dire, c'est que toutes les personnes interviewées nous ont parlé avec une grande franchise, sans chercher à farder la réalité ni à cacher les difficultés. Et nous avons rapporté leurs propos fidèlement. Il serait malheureux que cette franchise laisse croire que le réseau des écoles catholiques de langue française est le seul à connaître des difficultés à appliquer la législation linguistique.

Il serait encore plus malheureux que l'énumération des obstacles, faite de bonne foi par nos répondants, laisse croire à une situation très difficile voire à un échec de l'entreprise de francisation dans ces écoles. Il n'en est rien : notre recherche nous a convaincus que l'école primaire catholique de langue française s'est mise à cette nouvelle tâche et que, dans l'ensemble, elle a bien su intégrer à sa clientèle habituelle des élèves venus d'autres pays, de cultures et de langues différentes.

ANNEXE I

Liste des écoles visitées

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Secteurs de Montréal	Nom des écoles	Concentrations ethniques %	*Indice de défavorisation* Rangs des écoles selon l'échelle de statut économique de 1984 du C.S.I.M.*
	ÉCOLES À CLASSES D'ACCUEIL		
Ouest	Les Enfants-du-Monde	75,7	150
	Saint-Léon	73,9	142
	Lambert-Closse	55,5	21
Est	Saint-Grégoire-le-Grand	29,5	78
	Saint-Arsène	56,3	68
Nord	Saint-Simon-Apôtre	68,5	156
	La Visitation	31,1	202
	Saint-Benoît	54,1	178
	ÉCOLES À RELATIVES CONCENTRATIONS PLURIETHNIQUES		
Ouest	Sainte-Catherine-de-Sienne	66,3	172
	Saint-Enfant-Jésus	45,6	36
	Saint-Pascal-Baylon	88,0	57
Est	Saint-Damase	25,7	93
	Saint-Mathieu	21,8	119
	Saint-Gabriel-Lalemant	20,6	80
	Guillaume-Couture	20,2	243
	Saint-Émile	19,5	94
Nord	Marie-Rivier	29,6	96
	Hélène-Boullé	23,6	124
	Montcalm	19,5	110
	Sainte-Odile	19,1	141
	Fernand-Gauthier	18,6	195
	Denise-Pelletier	51,0	213

Concentrations ethniques		Rang des écoles	
Entre 0 % et 19,9 %	= 4 écoles	Entre 0 et 99	= 9 écoles
20 % et 39,9 %	= 8 écoles	100 et 149	= 5 écoles
40 % et 59,9 %	= 5 écoles	150 et 199	= 5 écoles
60 % à 89 %	= 5 écoles	200 et plus	= 3 écoles

* C.S.I.M. : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER[1]

Nom des écoles	Concentrations ethniques %	*Indice de défavorisation* Rang des écoles selon l'échelle de statut économique de 1984 du C.S.I.M.*
ÉCOLES À CLASSES D'ACCUEIL		
Saint-Joseph (Anjou)	9 (1er cycle primaire)	166
Cardinal-Léger	8 (2e cycle primaire)	102
ÉCOLES À RELATIVES CONCENTRATIONS PLURIETHNIQUES		
Jacques-Rousseau (Anjou)	12	81
Alphonse-Pesant (Saint-Léonard)	25	148
Lambert-Closse (Saint-Léonard)	26	192
Wilfrid-Bastien (Saint-Léonard)	33	232
Pie XII[2] (Saint-Léonard)	30	239

Concentrations ethniques	Rang des écoles
Entre 0 % et 19 % = 3 écoles	Entre 0 et 99 = 1 école
20 % et 39 % = 4 écoles	100 et 149 = 2 écoles
	150 et 199 = 2 écoles
	200 et plus = 2 écoles

* C.S.I.M. : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

1. Les dix écoles de cette commission scolaire sises sur le territoire de Montréal (Pointe-aux-Trembles) ont toutes un pourcentage de concentration ethnique inférieur à 5 %.

2. Seul le directeur a été rencontré dans cette école.

COMMISSION SCOLAIRE SAINTE-CROIX

Nom des écoles	Concentrations ethniques %	*Indice de défavorisation* Rang des écoles selon l'échelle de statut économique de 1984 du C.S.I.M.*
ÉCOLES À CLASSE D'ACCUEIL		
Enfant-Soleil	79	19
ÉCOLES À RELATIVES CONCENTRATIONS PLURIETHNIQUES		
Cardinal-Léger	48	165
Notre-Dame-du-Bois-Franc	44	35
Lajoie	25	129

Concentrations ethniques	Rang des écoles
Entre 0 % et 19 % = 0 école	Entre 0 et 99 = 2 écoles
20 % et 39 % = 1 école	100 et 149 = 1 école
40 % et 59 % = 2 écoles	150 et 199 = 1 école
60 % et 80 % = 1 école	

* C.S.I.M. : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

COMMISSION SCOLAIRE DE VERDUN

(Pas de classe d'accueil)

Nom des écoles	Concentrations ethniques %	*Indice de défavorisation* Rang des écoles selon l'échelle de statut économique de 1984 du C.S.I.M.*
ÉCOLE À RELATIVE CONCENTRATION PLURIETHNIQUE		
Notre-Dame-de-Lourdes	1	45

* C.S.I.M. : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

COMMISSION SCOLAIRE SAULT-SAINT-LOUIS

Types de classe d'accueil	Nom des écoles	Concentrations ethniques %	*Indice de défavorisation* Rang des écoles selon l'échelle de statut économique de 1984 du C.S.I.M.*
	ÉCOLES À CLASSES D'ACCUEIL		
Accueil	Saint-Télesphore (LaSalle)	13	269
Post accueil	Laurier-Macdonald (LaSalle)	42	198
	ÉCOLES À RELATIVES CONCENTRATIONS PLURIETHNIQUES		
—	Terre-des-Jeunes (LaSalle)	52,8	252
—	Victor-Therrien (Lachine) Élèves provenant de l'accueil	30,0	280
—	Jardins-des-Saints-Anges[1] (Lachine)	-	74

Concentrations ethniques

Entre 0 % et 19 % = 2 écoles
20 % et 39 % = 1 école
40 % et 59 % = 2 écoles

Rang des écoles

Entre 0 et 99 = 1 école
100 et 149 = 0 école
150 et 199 = 1 école
200 et plus = 3 écoles

* C.S.I.M. : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

1. Seul le directeur a été rencontré dans cette école.

COMMISSION SCOLAIRE BALDWIN-CARTIER

Nom des écoles	Concentrations ethniques %	*Indice de défavorisation* Rang des écoles selon l'échelle de statut économique de 1984 du C.S.I.M.*
ÉCOLE À CLASSE D'ACCUEIL		
Gentilly	16	264
ÉCOLES À RELATIVES CONCENTRATIONS PLURIETHNIQUES		
Dollard-des-Ormeaux	17 (allophones) 25 (anglophones)	279
Joseph-Henrico	6 allophones 40 anglophones	313

Concentrations ethniques	Rang des écoles
Entre 0 % et 19 % = 1 école 20 % et 39 % = 0 école 40 % et 59 % = 2 écoles	200 et plus = 3 écoles

* C.S.I.M. : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal.

ANNEXE II

Questionnaire utilisé lors des entrevues

I. Depuis quand êtes-vous en contact avec une clientèle allophone (non francophone)? Est-ce que vous pourriez nous raconter votre expérience personnelle en relation avec cette situation?

II. Qu'est-ce qui caractérise la situation de cette école en comparaison de votre expérience personnelle ou professionnelle passée?

III. Est-ce que vous êtes familier(ière) avec le quartier de l'école? Comment pourriez-vous nous le décrire? Est-ce que vous avez des contacts avec les parents allophones? Avec des représentants de différents groupements (comité d'école, associations culturelles, etc)? Comment décririez-vous ces contacts?

IV. À votre avis, qu'est-ce que la loi 101 a provoqué comme changement relativement à la francisation et au statut du français? Dans l'état actuel des choses, quelles sont les conditions favorables ou défavorables à la francisation?

V. Que suggéreriez-vous comme mesures aux différents responsables de la mise en application de la loi pour améliorer ou corriger l'état actuel des choses, voire même pour faire ce qui n'a pas été fait?

VI. Est-ce qu'à votre avis les suggestions que vous venez de faire impliquent des changements au niveau des attitudes sociales de la population face à la francisation?

Au Québec, jusqu'en 1975, la grande majorité des immigrants inscrivaient leurs enfants dans les écoles de langue anglaise. La législation québécoise sur la langue (loi 22 de 1974 et loi 101 de 1977) est venue modifier cet état de fait en obligeant les nouveaux arrivants à envoyer leurs enfants à l'école de langue française. Cette dernière s'est ainsi vue confrontée à un nouveau défi: accueillir une clientèle dont une forte proportion ne parle pas français et l'intégrer à ses programmes réguliers.

Après presque 15 ans, une question se pose: l'école française a-t-elle su relever ce défi?

Les chercheurs du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal ont voulu savoir ce qu'en pensent les différents intervenants du système scolaire, responsables de la «francisation» des enfants non francophones. Comme ce sont surtout les écoles de l'île de Montréal qui sont investies de cette nouvelle mission, c'est là que la recherche a été effectuée. Les chercheurs ont interrogé des intervenants à cinq paliers de responsabilité: les personnels scolaires d'une quarantaine d'écoles à clientèle pluriethnique, les directeurs ou directrices de ces écoles, des administrateurs de six commissions scolaires et du Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation.

Leurs témoignages méritent d'être entendus.

Mireille Ferland

Ayant obtenu une licence en histoire de l'Université Laval (1967) et une maîtrise en sociologie de l'Université de Lyon (1970), Mme Ferland a poursuivi des études avancées à l'École pratique des Hautes Études commerciales de Paris. Elle a collaboré à l'ouvrage collectif dirigé par Fernand Dumont, Jean Hamelin et J.P. Montminy, intitulé *Les idéologies au Canada français, 1940-1976*. Successivement recherchiste à la Commission d'étude sur les universités, la Commission de la santé et de la sécurité au travail et au ministère des Affaires culturelles, elle a, par la suite, collaboré au Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal en 1982-1983 et de 1984 à 1986.

Guy Rocher

Détenteur d'une maîtrise en sociologie de l'Université Laval et d'un doctorat en sociologie de Harvard University, M. Rocher a enseigné la sociologie à l'Université Laval de 1952 à 1960. Professeur titulaire de sociologie à l'Université de Montréal depuis 1960, il a été directeur du Département de sociologie, puis vice-doyen de la Faculté des sciences sociales. Depuis 1979, il occupe un poste de chercheur en sociologie du droit au Centre de recherche en droit public. À deux reprises, il a été sous-ministre au Conseil exécutif du gouvernement du Québec, d'abord au Développement culturel (1977-1979), puis au Développement social (1981-1982).

Conseil de la langue française